

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

SILVANA MARTINHA CÓTA

**DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES**

FLORIANÓPOLIS (SC)

2023

SILVANA MARTINHA CÓTA

**DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cota, Silvana Martinha

Diálogos sobre a formação continuada na Educação Infantil : experiências e perspectivas docentes / Silvana Martinha Cota. -- 2023.

150 p.

Orientador: Alba Regina Battisti de Souza

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Docência. 2. Educação Infantil. 3. Formação continuada. I. Souza, Alba Regina Battisti de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Silvana Martinha Cóta

Diálogos sobre a Formação Continuada na Educação Infantil: Experiências e perspectivas docentes.

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 12 de julho de 2023.


Banca Examinadora:

Presidente/a:



Profª. Drª. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª. Drª. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª. Drª. Márcia Regina do Nascimento Sambugari
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras da Educação Infantil. Aos que compreendem o que nos falou Maria Montessori: “Brincar é o trabalho das Crianças”!

AGRADECIMENTOS

A caminhada para o desenvolvimento desta pesquisa foi cheia de desafios, de intensidade, de angústias, mas ao mesmo tempo de momentos felizes. E só foi possível com a ajuda e incentivo de pessoas especiais, a quais deixo minha gratidão!

À querida Professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza, pela orientação, partilha e confiança depositada nestes dois anos. Além de ser um exemplo de profissional, comprometida, ética e dedicada me inspira na sua forma afetuosa de ensinar. Minha eterna gratidão por contribuir em meu crescimento acadêmico e profissional. Obrigada!

À Professora Dra. Julice Dias pelo aceite para participar da Banca de Qualificação e Defesa deste estudo e por suas valiosas contribuições na disciplina “Seminário de Pesquisa”. Gratidão pelas minuciosas sugestões.

À Professora Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, pelo aceite para a Banca de Qualificação e Defesa. Sua leitura atenta e sugestões enriqueceram ainda mais este trabalho. Foi um prazer conhecê-la!

Ao Professor Dr. Lourival José Martins Filho que prontamente se dispôs a contribuir participando da Banca de Qualificação. Muito obrigada pelas importantes contribuições.

À Profa Dra. Rosa E.Militz W. Martins que se dispôs a ser Suplente no processo de Banca de Qualificação. Obrigada pela partilha e saberes desenvolvidos também na disciplina “Seminário de Pesquisa”.

À Profa Dra. Larissa Cerignoni Benites pelo seu sim e por suas sugestões e contribuições. Obrigada!

Às Professoras Doutoras, Dalva Maria Alves Godoy, Vera Wanmacher Pereira, Roselaine Ripa e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por todos os conhecimentos compartilhados nas disciplinas ao longo do curso, bem como toda a turma 2021/2 pelas partilhas e trocas de experiências.

À Prefeitura Municipal de Itajaí, por conceder a licença aperfeiçoamento, garantindo desta maneira, tempo necessário para o desenvolvimento desta pesquisa. À Secretaria Municipal de Itajaí – SC, nas pessoas da Coordenação Técnica e Executiva, Prof. Júlio da Silva e Prof. Dr. Andrey Felipe Cé Soares. E as

diretoras e secretárias dos Centros de Educação Infantil Neusa Reis Cesário Pereira, João Vieira Ramos e Omar Luís Macagnan, participantes desta pesquisa.

Às docentes que participaram das entrevistas, lhes agradeço de modo especial, pois, a participação de vocês foi fundamental para a realização deste estudo. Muito obrigada por aceitarem o convite e dialogar sobre uma temática tão importante para a qualificação de nossas práticas pedagógicas.

Agradeço a cada professor/a que foi um mentor/a, um amigo/a, que compartilhou saberes e descobertas ao longo do meu percurso formativo. E estendo esse agradecimento a todos os profissionais que se dedicam e escolheram a infância como etapa da educação à lecionar.

Por fim, quero deixar meus agradecimentos aos meus familiares, todo o meu carinho e gratidão. Ao meu esposo pela compreensão e afeto. Aos meus filhos pelas brincadeiras em forma de respeito, orgulho e incentivo. Aos meus irmãos e irmãs e principalmente aos meus pais Inácio e Martinha (in memoriam) que sempre foram fontes de inspiração e exemplo, devem estar orgulhosos!

A formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo. (FREIRE, 1996, p. 34).

RESUMO

Este trabalho intitulado “Diálogos sobre a formação continuada na Educação Infantil: experiências e perspectivas docentes”, trata-se de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE- UDESC), na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEEF), vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação docente (NAPE). Tem como objetivo geral compreender as relações estabelecidas pelas docentes da Educação Infantil entre as formações oferecidas pela Rede municipal de ensino de Itajaí (SC) e o contexto de suas práticas pedagógicas. E como objetivos específicos: Contextualizar a política de formação continuada da Rede de ensino do município de Itajaí; Analisar as concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas professoras participantes da pesquisa; Descrever as relações construídas pelas docentes quanto as formações continuadas e suas práticas pedagógicas. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e uma perspectiva crítica de pesquisa, conjugada com elementos dialógicos os dados foram gerados por meio da análise documental das políticas e ações de formação continuada da Rede de ensino de Itajaí e das entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil do município. Os resultados demonstram que: ao longo dos anos o sistema municipal de ensino estudado tem instituído ações de formação continuada; as instituições educativas proporcionam momentos formativos de acordo com as condições organizacionais; as professoras reconhecem e teorizam sobre a importância dos processos formativos, demonstram preocupações quanto a seleção dos cursos, as metodologias aplicadas e as condições de trabalho, priorizam cursos que atendam às necessidades das práticas cotidianas e apontam como possibilidades formações com vivências, e trocas de saberes.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Formação Continuada.

ABSTRACT

This work entitled "Dialogues on Continuing Education in Early Childhood Education: Experiences and Teacher Perspectives" is a Master's dissertation in Education, developed within the graduate Program in Education (PPGE- UDESC) in the line of Educational Policies, Teaching, and Training (PEEF), linked to the Research Group on Didactics and Teacher Training (NAPE). Its general objective is to understand the relationships established by early childhood education teachers between the training offered by the municipal education network of Itajaí (SC) and the context of their pedagogical practices. The specific objectives are: to contextualize the policy of continuing education in the educational network of the municipality of Itajaí, to analyze the conceptions and perspectives of continuing education expressed by the participating teachers in the research, and to describe the relationships built by the teachers regarding continuing education and their pedagogical practices. From a qualitative methodological approach and a critical research perspective, combined with dialogical elements, the data were generated through documentary analysis of the policies and actions of continuing education in the Itajaí education network, as well as interviews conducted with early childhood education teachers in the municipality. The results demonstrate that over the years, the studied municipal education system has implemented continuing education actions; Educational institutions provide formative moments according to organizational conditions; The teachers recognize and theorize about the importance of the formative processes, express concerns about course selection applied methodologies, and working conditions; They prioritize courses that meet the needs of daily practices and suggest possibilities for training through experiences and knowledge exchange.

Keywords: Teaching. Early Childhood Education. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de Santa Catarina com a localização de Itajaí.....	62
Figura 2 - Localização dos CEIs que serão participantes da pesquisa.....	64
Figura 3 - Interação entre os componentes da investigação.....	68
Figura 4 - Nuvem de palavras – percepções positivas das professoras.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento no banco de dados da CAPES de 2010 a 2020.....	29
Quadro 2 - Levantamento no banco de dados da CAPES de 2010 a 2020 - publicações de artigos.....	33
Quadro 3 - Levantamento no banco de dados da UDESC – 2016 a 2020	34
Quadro 4 - Trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPED 2020 - GT 0.....	37
Quadro 5 -Trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPED 2020 - GT 08.....	38
Quadro 6 - Organização das turmas da Educação Infantil no município de Itajaí.....	63
Quadro 7 - Documentos a serem analisados.....	65
Quadro 8 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2018.....	76
Quadro 9 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2018.....	77
Quadro 10 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2019.....	78
Quadro 11 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2019.....	79
Quadro 12 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2020.....	79
Quadro 13 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2021.....	81
Quadro 14 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2022.....	83
Quadro 15 - Conceitos de formação continuada pelas participantes da pesquisa....	95
Quadro 16 - Contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas.....	97
Quadro 17 - Temas destacados pelas entrevistadas como relevantes para a formação continuada docente.....	104
Quadro 18 - Contextualização das políticas de formação continuada da Rede municipal de Itajaí.....	121

Quadro 19 - Das concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas docentes.....	122
Quadro 20 - Das relações construídas pelas docentes quanto aos processos de formações continuadas e suas práticas pedagógicas.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero das participantes.....	86
Gráfico 2 - Idade das participantes.....	86
Gráfico 3 - Nacionalidade das participantes.....	87
Gráfico 4 - Dados de formação – Ensino Médio.....	87
Gráfico 5 - Dados de formação – Ensino Superior.....	88
Gráfico 6 - Pós-graduação.....	88
Gráfico 7 - Etapa anterior de atuação profissional.....	89
Gráfico 8 - Tempo de atuação na Educação Infantil.....	89
Gráfico 9 - Formações por iniciativa própria.....	102
Gráfico 10 - Participação em formações nas instituições em que atuam.....	103
Gráfico 11 - Formações com trocas de experiências docentes.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
DCMEIs	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NAPE	Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEEF	Políticas Educacionais, Ensino e Formação
PIBID	Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil

RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
TEA	Transtorno de Desenvolvimento e Aprendizagem

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – DA ORIGEM ÀS PERSPECTIVAS DO ESTUDO	188
1.1	ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	1919
1.2	JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	211
2	DIMENSÕES TÉORICAS DO ESTUDO	288
2.1	LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA.....	288
2.1.1	Banco de dados da CAPES.....	288
2.1.2	Levantamento no acervo da Biblioteca Universitária da UDESC	34
2.1.3	Levantamento de dados na base da ANPED	366
2.1.4	Considerações sobre os trabalhos levantados	40
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	411
2.2.1	A docência na Educação Infantil	477
2.3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS INTERFACES ...	555
3	PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	59
3.1	CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	611
3.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS ...	655
3.3	FORMA DE APRESENTAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
8		
4	DA SISTEMATIZAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS.....	711
4.1	DIMENSÃO CONTEXTUAL E DOCUMENTAL DO ESTUDO.....	711
4.2	DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS PRÁTICAS DOCENTES	855
4.2.1	Perfil das docentes	855
4.2.2	Das primeiras perspectivas às experiências vivenciadas	90
4.2.3	Diálogos com as docentes sobre a formação continuada na Educação Infantil.....	95
5	VOZES E SENTIDOS.....	1111
5.1	CATEGORIA 1: RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM O TRABALHO DOCENTE	1111

5.2	CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EXPRESSAS PELAS PROFESSORAS.....	1155
5.3	CATEGORIA 3: PERSPECTIVAS DAS DOCENTES QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA	119
19		
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	1244
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE.....	136
	ANEXO.....	140

1 INTRODUÇÃO – DA ORIGEM ÀS PERSPECTIVAS DO ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE- UDESC), na linha de Políticas educacionais, Ensino e Formação (PEEF), vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação docente (NAPE), e tomou como objeto de estudo as relações estabelecidas pelas docentes da Educação Infantil entre às formações continuadas oferecidas pela Rede de ensino do município de Itajaí (SC) e o contexto de suas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil no Brasil vem sendo foco de estudos e discussões nas últimas décadas, principalmente após os anos de 1990, quando foi denominada como primeira etapa da Educação Básica¹. Observa-se, a partir desse marco, algumas mudanças em termos de políticas públicas, de organização institucional e curricular. Segundo Cerisara (1999), nas duas últimas décadas do século XX, a Educação Infantil assumiu um trabalho com pautas pedagógicas intencionais e sistematizadas, com a finalidade de garantir os direitos fundamentais das crianças na perspectiva da formação integrada, voltada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, emocional, corporal, expressiva, social e cultural). E nesse viés, entende-se que as mudanças ocorridas na área implicam em mudanças nas práticas docentes, bem como dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Não obstante a isso, os estudos sobre a docência também corroboraram para redefinições da sua função social, bem como a sua constituição como profissão. Segundo Tardif (2008), é perceptível que a docência passou por inúmeras transformações ao longo do tempo, com mudanças significativas e expectativas em torno dessa atividade.

1 Desde a promulgação da Lei 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Educação Infantil passou a ser denominada como primeira etapa da Educação Básica. No artigo 29 a referida lei traz a finalidade, atribuições e especificidades dessa etapa educativa, desvinculando a pré-escola e a creche da Secretaria de Assistência Social e Saúde, tornando-a parte integrante da Educação. Essa conquista e reconhecimento deu-se por mobilização de movimentos sociais, da comunidade acadêmica, grupos de estudo e entidades da área da Educação

Conforme Freire (1996), a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora. A responsabilidade do professor, que às vezes não nos damos conta, é expressivamente abrangente e complexa. A sua natureza, eminentemente formadora, sublinha a maneira como é realizada, remetendo, no caso do presente estudo, a pensar sobre e com as profissionais que atuam na Educação Infantil, tendo em vista as especificidades e particularidades dessa etapa da Educação Básica, cujas propostas e ações de formação continuada precisariam considerar.

Os estudos sobre a docência, as legislações e as políticas educacionais, no contexto brasileiro, constituem em novas perspectivas para a atuação profissional em todas as etapas da Educação Básica, cada quais com seus desafios. Com a Educação Infantil, não é diferente: as questões curriculares, formativas e os estudos sobre a infância, implicam em novas configurações. Para isso, a formação continuada necessita ser compreendida como um campo de vivências, um elemento fundamental para as discussões e reflexões sobre os contextos educativos e as práticas pedagógicas, tendo os docentes como participantes e suas manifestações consideradas.

1.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O meu² desejo em ser professora surgiu quando eu ainda menina e brincava com meus sobrinhos, primos e vizinhos de “escolinha” no engenho de farinha dos meus pais agricultores, na cidade de Penha – SC, vizinha à cidade de Itajaí – SC, onde nasci. Usávamos tábuas e latas, pó de polvilho e saco de papel de pão para improvisar carteiras e cadeiras, quadro negro e materiais de escrita, e transformar por meio das brincadeiras de faz-de-conta, nossas tardes, ou manhãs em sala de aula, com diversão, mas também com muita seriedade e admiração pela profissão.

Mesmo com as dificuldades financeiras, a viuvez repentina de minha saudosa mãe, que acabou de criar sozinha sete dos treze filhos, fui estimulada a estudar e trilhar os caminhos da educação. Os poucos livros e materiais eram zelados, e já na

² Em três momentos do texto irei utilizar os pronomes pessoais para relatar aspectos vivenciados ao longo da trajetória pessoal e acadêmica que me impulsionaram a desenvolver este estudo.

infância reconhecia as oportunidades que eles ofereciam de ampliar saberes e as novas descobertas. E sempre que alguém ou algum professor me fazia a clássica pergunta: “O que você quer ser quando crescer?”; automaticamente, já respondia: “Professora!”.

Assim, segui essa inclinação e, no ano de 2000, conclui o Curso de Magistério. Em 2002 comecei a atuar como professora na Educação Infantil. Já nesta época demonstrava interesse em estudar e aprofundar minhas experiências sobre a infância, docência e instituições de Educação Infantil. Além de professora da Educação Infantil na Rede municipal de ensino de Penha – SC, também pude atuar por dois anos na área da Educação Especial. No período de 2005 a 2006 atuei como professora alfabetizadora e dos Anos Iniciais também pela Rede municipal de Penha. Esses primeiros 5 anos de trabalho, e concomitantemente realizando o curso de Pedagogia³, proporcionaram importantes saberes e experiências teórico-práticas para o desenvolvimento da minha docência e para uma posterior atuação, como gestora em Penha numa instituição da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental nos anos de 2006 a 2008.

Após um concurso público, realizado em 2009 ingressei na Rede Municipal de Navegantes - SC, assumi novamente turmas de Educação Infantil. Nesse período, pude relacionar com a prática os conhecimentos elaborados no decorrer da graduação. Dessa forma, realizei projetos que primavam pela singularidade das crianças, suas especificidades e pelo protagonismo infantil, tendo, nessa época, a grata satisfação de ter recebido premiações municipais, que me proporcionaram grande realização profissional.

Em 2011, ao saber das possibilidades da inserção do Supervisor Escolar na Educação Infantil no município de Itajaí - SC, e com o anseio de contribuir na formação continuada de docentes que atuam nessa etapa educativa, iniciei minha trajetória na Rede, primeiramente como professora de turmas da pré-escola e berçário, e, em 2014, após feito especialização na área de Supervisão Escolar, ingressei por meio de concurso público no cargo de Supervisora Escolar. E, mais

³Sou Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) desde 2007 – realizei o Trabalho de Conclusão de Curso sobre “O processo de aprendizagem numa escola multisseriada”.

uma vez, tive a possibilidade de escolher a Educação Infantil como campo de atuação.

Em 2015 fui convidada a ser gestora de uma instituição de Educação Infantil, permanecendo no cargo até 2017. Nesse período, busquei desenvolver estudos e projetos que primassem pela qualidade no atendimento de crianças pequenas em instituições públicas, reafirmando o quanto o setor pode oferecer serviços de qualidade.

Em 2018 retornei para minha função de Supervisora Escolar, função essa pela qual tenho apreço e o desejo de que se expanda em toda a Rede de Ensino do município de Itajaí, tendo em vista que atualmente somente os Centros de Educação Infantil de grande porte, ou seja, com mais de 280 crianças matriculadas, são contemplados com profissionais da Supervisão.

Na busca constante por novos saberes, pesquisas e estudos que contribuíssem para desenvolver com relevância as funções a mim atribuídas, e sobretudo, que acrescentassem novas reflexões para o grupo de trabalho do qual faço parte, procurei em 2019 o curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (ingressando na turma regular com o processo seletivo de 2021/2), para ampliar estudos e responder algumas indagações que surgem no contexto educativo quanto aos processos de formação continuada dos docentes da Educação Infantil, numa perspectiva de dialogar com os mesmos sobre suas experiências e expectativas.

Em meio aos processos educacionais vivenciados ao longo do meu percurso formativo e profissional, e principalmente, na função de Supervisora Escolar, considero que observar, ouvir e dialogar com os docentes são as melhores maneiras de refletir e agir sobre a prática pedagógica, que vai se construindo num constante processo de formação - ação - transformação. Freire (1996, p.44), já dizia que [...] “na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, que pensar criticamente a prática de hoje ou ontem, pode melhorar a próxima prática.

1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

A formação continuada é reconhecida na atualidade como um componente fundamental para a atualização docente. Mas, como os docentes se inserem,

recebem e participam das propostas e ações de formação? Como o próprio tema desta pesquisa sugere, este estudo buscou dialogar com as docentes da Educação Infantil sobre suas experiências e perspectivas quanto aos processos de formação continuada oferecidos pelo sistema municipal de ensino de Itajaí. A etimologia da palavra “Diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *Dia* (através) e *Logos* (razão); mas tem vários outros significados, como: “palavras”, “expressão”, “verbo” e principalmente, “significado”.

Dessa maneira, o Diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados, e quando o praticamos, a palavra interliga em vez de separar, reúne em vez de dividir. Assim, o Diálogo não é um instrumento que leva as pessoas a defender ou manter suas posições, como acontece na discussão e no debate, ao contrário, sua prática está voltada para estabelecer e fortalecer vínculos e ligações, e conseqüentemente, a formação de redes de ideias, numa produção compartilhada (JUNIOR; BASSOLI, 2021).

A Educação Infantil, nos últimos anos, tem sido discutida por movimentos comunitários, movimento de mulheres, pelos trabalhadores, por movimentos sociais de redemocratização do país, por estudiosos e pesquisadores, e pelos próprios profissionais da educação que buscam avanços em termos legais, governamentais e mudanças quanto às propostas pedagógicas que ultrapassem as concepções assistencialistas que predominaram no século passado.

As diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (1994) em consonância com o papel do Ministério da Educação (MEC) de indutor de políticas educacionais, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área, objetivou propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças pequenas. Neste viés, foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação políticas para a Educação Infantil que tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região. Um dos principais objetivos desta ação foi o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Essas discussões, que apontavam para a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular para a área, ganharam maior força no período de discussão e

elaboração da LDB (Lei nº 9394/1996), quando já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional (BRASIL, 1996).

Em 1998, o MEC publicou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Essa publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998).

A organização do currículo da e para a Educação Infantil, foi, sem dúvidas, a partir dos (RCNEIs) Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1998), e considerando os movimentos expostos acima, sendo reconfigurado, no caso, tendo como eixos articuladores as *interações* e *brincadeiras*⁴, sendo sustentado como uma proposta que deve garantir às crianças experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas é marcado por imagens, sons, falas, escritas, primando pela valorização do lúdico, das interações, brincadeiras e das culturas infantis (BRASIL, 2009).

Debates e pesquisas referentes à Educação Infantil têm-se aprimorado cotidianamente, buscando discutir as políticas educacionais para a área, compreender quem é a criança, o que é a infância, e quais as concepções pedagógicas que permeiam o trabalho dos docentes que organizam as práticas nas instituições. No âmbito dos municípios, esfera responsável pela Educação Infantil, no Brasil, é possível observar várias propostas de estruturas, reestruturas e alinhamentos do trabalho por meio de diretrizes curriculares municipais.

Assim, nesse cenário atual, marcado por avanços, mas também muitos desafios para a Educação Infantil, o trabalho docente toma uma proporção significativa quanto a sua formação inicial e continuada, dadas as suas

4 A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixa as (DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no seu artigo 9º estabelece como eixos norteadores para as práticas pedagógicas, as Brincadeiras e Interações, dando ainda outras providências.

peculiaridades. Há uma gama de características específicas ao trabalho do docente da Educação Infantil, como por exemplo, a sensibilidade para as linguagens da criança, para o desafio, a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos, ambientais, culturais e tecnológicos, e também para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis para construir relações e criar vínculos com os pequenos (BARBOSA, 2009).

Trabalhar para e com a infância significa estabelecer vínculos formativos com sujeitos sócio-históricos, de diferentes realidades simbólicas, com materiais variados e “temporalidades” diversas. Significa vivenciar experiências com agentes socioculturais que apresentam características físicas, psíquicas e intelectuais singulares e ao mesmo tempo coletivas, um trabalho que requer prudência e delicadeza, que promove inúmeros aprendizados, provoca fortes reações emocionais e sentimentais (TEIXEIRA, 2007).

Segundo Rinaldi (2012), o docente da Educação Infantil precisa ter um olhar cuidadoso de observador, precisa identificar quais as ações e reações entre os pares, com os adultos, com os objetos, o modo como as crianças se relacionam e quais são os sentidos atribuídos a cada gesto e ação, seja individualmente, seja na relação com o outro. É nessa relação pedagógica atenta que o docente define suas escolhas e na qual reside a intencionalidade pedagógica de promover experiências de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Conforme Barbosa (2009), o professor da infância não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que ele é, por meio das interações. Como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança. E seu trabalho com os pequenos exige formação específica, pois não é apenas uma tarefa de guardião ou protetor, mas uma responsabilidade educacional, na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros sistemáticos do cotidiano vivido.

Segundo Ferreira (2012), a formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, em nível superior, nos cursos de Pedagogia, especificamente na área de Educação Infantil, é relativamente recente no Brasil. A autora argumenta ainda que: “O fato dessa formação começar a acontecer é um claro indicador de avanços para a educação da infância” (FERREIRA, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, surge uma nova identidade do professor que atua em instituições de Educação Infantil, vai sendo redesenhada pela LDBEN/1996 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - como professor, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima oferecida em nível de Ensino Médio-modalidade Normal (Art. 62).

Já o artigo 67 da LDBEN/1996, visa promover a sua valorização, e assegurar aos docentes do magistério público o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996).

A formação docente é muito mais do que a aquisição de técnicas, métodos e maneiras de “dar aulas”, é um período de acesso, consolidação e ampliação de conhecimentos, considerando a atuação profissional. Assim, está relacionada à construção da identidade profissional, que vai se constituindo de reflexões sobre as práticas e com a (re)construção permanente dessa identidade profissional (NÓVOA, 1995). Enfim, é um processo dinâmico, reflexivo, que relaciona conhecimentos teóricos e práticos e a identidade pessoal.

A formação inicial e ou continuada não são as únicas responsáveis por uma educação de qualidade, porém, os elementos essenciais da docência devem ser contemplados, para que os docentes, em formação ou já em atuação, possam criar conexões entre a teoria e a complexidade da prática. Tardif (2008) destaca a importância entre o equilíbrio dos “conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos por meio de formação de alto nível” e “uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (TARDIF, 2008, p. 253).

A docência exige na atualidade uma formação que integre por um lado, formação cultural, ética e estética, e por outro, que considere a construção de processos de afirmação, de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação (BARBOSA, 2009). A autora destaca ainda que a formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos docentes, pois são profissionais como em outras profissões, porém, com diferenciais, dentre eles, “as relações” que nesse caso é uma ferramenta indispensável e indissociável do trabalho do profissional que atua com a primeira infância.

No tocante à profissionalização dos professores da Educação Infantil, deve ser “[...] cultivada, promovida e apoiada [...]” (BECCHI, 2012 *apud* FERRARI, 2012, p. 49), pois, conforme a autora, o profissional não é aquele que somente atua, mas que reflete sobre sua atuação, que decide conscientemente. E argumenta ainda que, a profissionalização deve ser estendida para todos aqueles que atuam e participam

da creche, das instituições educativas – educadores, auxiliares, pessoal técnico administrativo, coordenador, atelieristas, psicólogos, especialistas, pais. Enfim, para a autora, uma instituição educativa de qualidade necessita de garantias que coloquem seus funcionários em condições de realizar da melhor forma as suas funções (BECCHI, 2012 *apud* FERRARI, 2012).

Além disso, outras questões específicas da docência na Educação Infantil precisam ser estudadas e refletidas, entre elas a baixa valorização salarial e profissional, o investimento nas relações humanas e no trabalho cooperativo, tendo em vista que o professor dessa etapa educativa precisa compartilhar com outros adultos e com as próprias crianças diferentes elementos do planejamento: organização dos espaços, dos materiais, dos tempos, entre outros aspectos. Enfim, as práticas pedagógicas com a primeira infância são permeadas pelo trabalho do professor e pela criação de rotinas, momentos e materiais que ofereçam possibilidades para a participação e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, para o docente da Educação Infantil, é imprescindível uma formação específica para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Diante das argumentações apresentadas no presente estudo, foi delineada a questão orientadora: quais as perspectivas de formação continuada perpassam os documentos curriculares e as práticas docentes realizadas na rede municipal de ensino de Itajaí - SC?

Portanto, o **objetivo geral da pesquisa** é: compreender as relações estabelecidas pelas docentes da Educação Infantil entre as formações oferecidas pela Rede municipal de ensino de Itajaí - SC e o contexto de suas práticas pedagógicas. **E como objetivos específicos:** Contextualizar a política de formação continuada da Rede de ensino do município de Itajaí; Analisar as concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas professoras participantes da pesquisa; Descrever as relações construídas pelas docentes quanto as formações continuadas e suas práticas pedagógicas.

Os objetivos foram delineados, evidenciando os conhecimentos e experiências das docentes participantes da pesquisa, em simetria com o sentido da palavra “diálogo”, inscrita no título da dissertação e tendo Freire como referência, que reconhece a formação docente como espaço fundamental para a produção do referencial teórico e para a construção dos saberes docentes. Afinal, torna-se

indispensável, no fazer docente, a reflexão e o diálogo sobre: o saber fazer (FREIRE, 2002).

Diante destes objetivos, são apresentados os demais componentes da presente dissertação que está configurada da seguinte forma: nesta parte inicial, na Seção 1, foram apresentados aspectos da trajetória da mestranda, na sequência, a justificativa, problematização e objetivos do estudo.

Na Seção 2 são delineadas as dimensões teóricas do estudo a partir do levantamento de publicações sobre o tema, dos aspectos históricos e conceituais sobre a docência na Educação Infantil, finalizando com conceitos e concepções sobre os processos de formação continuada.

Na Seção 3 são apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa, caracterizando o estudo, descrevendo o contexto e participantes, os procedimentos e instrumentos para geração e análise dos dados.

Na Seção 4 os dados coletados no decorrer da pesquisa são dispostos, com as respectivas análises, iniciando com o estudo documental das políticas de formação docente e, em seguida, com os depoimentos obtidos com as professoras participantes por meio das entrevistas semiestruturadas.

Na 5ª seção é apresentada a síntese do estudo por meio de categorias que foram definidas e agrupadas após a sistematização e análise interpretativa dos dados gerados. Após, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, em seguida as referências, o apêndice e anexos que findam este trabalho.

2 DIMENSÕES TEÓRICAS DO ESTUDO

Nesta seção são apresentadas as dimensões teóricas do estudo por meio de um levantamento de trabalhos publicados e referenciais que tratam dos aspectos históricos e conceituais fundantes.

Inicialmente está sistematizado o processo de busca por produções em teses, dissertações e artigos, referentes à temática: formação continuada na Educação Infantil. Na sequência, são expostos os referenciais teóricos acerca da formação continuada, com ênfase na docência na Educação Infantil.

2.1 LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA

Salientado o foco da pesquisa “Formação continuada na Educação Infantil: experiências e perspectivas docentes”, o primeiro passo para aprofundar as leituras na temática foi a revisão de literatura buscando nos bancos de dados, nas produções acadêmicas, fundamentos teóricos no intuito de contribuir com o desenvolvimento deste estudo.

Foi desenvolvido um protocolo de busca para levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior, banco de teses e dissertações da UDESC, e trabalhos publicados na última Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2020) nos dois Grupos de Trabalho (GT): GT 08 e GT 07.

Tendo como critério de elegibilidade: artigos, teses, dissertações, revisados por pares, dos últimos anos. E ainda, como critério de inclusão para a leitura a análise do título, palavras chaves e resumo contendo especificidades do assunto aqui apresentado.

2.1.1 Banco de dados da CAPES

O primeiro momento da busca se concentrou no portal de periódicos da CAPES, entre o ano de 2010 ao ano de 2020. Ao procurar por publicações que remetesse à formação continuada e que fossem relacionadas a essa formação para professores da Educação Infantil, no catálogo de teses e dissertações da

CAPES, 12 trabalhos foram selecionados. A partir de uma leitura prévia, 6 foram selecionados, tendo em vista o tema do presente estudo.

Quadro 1 – Levantamento no banco de dados CAPES de 2010 a 2020.

Descritor: Formação continuada e docência na Educação Infantil			
Tipo	Instituição	Palavras-chave	Autores/Título/Ano
Dissertação	Universidade do Estado do Mato Grosso - MT	Formação de professores; Práticas pedagógicas; Projetos; Educação Infantil;	MENDES, Rosane Penha. A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente. 2013.
Dissertação	Universidade Federal do Maranhão - MA	Formação de professores; Educação Infantil; Autonomia pedagógica; Prática docente.	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil. 2014.
Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais - MG	Educação Infantil; Trabalho docente; Condições de trabalho; Auxiliares.	OLIVEIRA, Tiago Grama de. Docência e Educação Infantil: Condições de trabalho e profissão docente. 2017
Tese	Universidade Estadual Paulista - UNESP - SP	Educação Infantil; Formação docente; Educação e Estado.	ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórica-cultural. 2011.
Tese	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO	Formação continuada; Políticas educacionais; Educação Infantil.	OLIVEIRA, Edna Aparecida de. A Formação continuada das professoras da Educação Infantil em Anápolis - Go. 2014.
Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	Necessidades de formação docente; Educação Infantil; Pré-escola: leitura e escrita.	CAMPOS, Rebeca Ramos. Das necessidades de formação docente à formação continuada de professores da Educação Infantil. 2017.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ao realizar a leitura das dissertações e teses selecionadas, o olhar voltou-se para o objetivo central dos estudos e as contribuições acerca do significado da formação continuada no âmbito da Educação Infantil e as especificidades do trabalho docente nesta etapa da Educação Básica; embora os estudos representem aspectos semelhantes, buscou-se realizar uma análise direcionada de cada temática proposta nas publicações.

A dissertação de Mendes (2013) intitulada “A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente” tem como foco analisar se os estudos realizados durante as formações continuadas nas instituições de

Educação Infantil repercutem na prática pedagógica dos docentes e se os estudos contribuem para o aperfeiçoamento destas práticas. A autora aborda de forma sucinta a trajetória da história da infância, e as transformações ocorridas na Educação Infantil ao longo dos anos, se baseando em autores que têm dedicado seu tempo, pesquisas e reflexões ao direito das crianças para uma educação de qualidade, entre esse a autora destaca: Ariès (2011), Oliveira (2010), Kramer (2005), Sarmiento (2007). Discorre também, sobre a trajetória da formação continuada no Brasil, alicerçada em pesquisadores que discutem a formação continuada: Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1995), entre outros, e sinaliza a importância desse processo formativo para o bom andamento do trabalho pedagógico.

A pesquisa de Dutra (2014), “Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil”, investigou práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no espaço escolar, analisando concepções de formação de professores presentes no Brasil. Para fundamentar o estudo, a autora referenciou autores como: Gadotti (1997), Freire (1999), Nóvoa (1999), Contreras (2012), Tardif (2012), entre outros. Sua pesquisa revelou uma proposta de formação continuada programada pela própria equipe pedagógica e, pelos resultados, motivou o desenvolvimento da autonomia na escola.

Oliveira (2017), em seu trabalho de mestrado “Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente”, buscou analisar a situação profissional e condições de trabalho das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em instituições educacionais brasileiras. Para isso, o autor fez uma análise da concepção relacional do trabalho elaborada por Maurice Tardif e Claude Lessard (2014); embasado na legislação brasileira realizou análise documental para responder questões e aspectos relacionados à docência na Educação Infantil, utilizando-se também de referenciais teóricos como: Kuhlmann Jr (1991), Rosemberg (1999), Campos (2006) entre outros autores que desenvolvem um quadro normativo da Educação Infantil no Brasil. A pesquisa evidencia a existência de cargos e funções com atribuições docente não denominados de professor, próprios da educação infantil, principalmente da creche, e que vários municípios não requerem a formação docente. Esses profissionais possuem carga horária de trabalho extensa, salários inferiores e menor oportunidade de formação continuada.

A tese de Almada (2011), intitulada “A formação do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da

teoria histórico-cultural”, teve por objetivo analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz-MA, na região Tocantina. A coleta de dados foi por meio de estudo do Projeto Político Pedagógico do referido curso, através da análise documental, e também de entrevistas com professores e alunos da instituição. Tendo como base a teoria histórico-cultural, baseou-se nos trabalhos referenciais de Vygotsky (1993) e Leontiev (1981, 2004), entre outros autores coadunados que fazem reflexões ao tema. Os resultados evidenciam, que a maioria dos professores reproduz, em suas ações, as concepções teórico-metodológicas postas no projeto do curso sem ter uma compreensão das intenções dessas concepções. Por outro, existem práticas que comprovam que alguns professores buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades pedagógicas no curso para a aprendizagem dos alunos, o que possibilita o enfrentamento da alienação imposta à formação docente pelas atuais políticas educacionais.

O estudo de doutoramento de Oliveira (2014) analisa as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis – Go. No estudo, destaca alguns agentes diretamente ligados ao processo de educação das crianças pequenas: a diretora, a professora, e a coordenadora pedagógica das instituições educacionais desta etapa da Educação Básica; e busca compreender como se constitui o processo de formação continuada nos últimos 16 anos, ou seja, desde a promulgação da LDBEN (1996) até o ano de 2013. Após analisar documentos da Rede e os questionários aplicados as participantes da pesquisa, constatou que a formação continuada está ligada ao processo de valorização e reconhecimento social dos profissionais. Anápolis-GO tem uma proposta de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil vinculada ao processo de valorização profissional, contudo, é recente a formação continuada específica para estes profissionais. As experiências formativas para esses profissionais permanecem organizadas de forma pontual e em ações descontínuas.

O trabalho de Campos (2017), “Das necessidades de formação docente à formação continuada de professores da Educação Infantil”, teve como objetivo desenvolver um curso de formação contínua orientado por necessidades da formação docente de professoras da Educação Infantil/ Pré-Escola. Inscrito na

abordagem qualitativa de pesquisa, o trabalho se utilizou das metodologias: Estudo de Caso e da Pesquisa-Ação. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Natal/RN. E para a construção e sistematização dos dados, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, notas de campo, diários de aula e análise documental. No âmbito das necessidades indicadas pela investigação, o grupo de participantes elegeu “Leitura e Escrita”, como grande temática da formação contínua intitulada: Ação didático-pedagógica para construção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil/Pré-escola. A ação formadora foi bem avaliada pelas professoras, que destacaram progressos nos conhecimentos teórico-metodológicos, além da superação de dificuldades no planejamento, nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças. Os resultados do trabalho confirmam a tese de que uma formação contínua para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, contribui na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

Ao concluir essa primeira etapa de leituras, percebe-se a necessidade e relevância de compreender o processo de formação continuada no âmbito da Educação Infantil; o quanto esses processos vêm sendo ampliados ao longo dos anos com importantes pesquisas de estudiosos que se dedicam para contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas infantis, bem como com concepções que argumentam a importância dos processos formativos para a qualificação do trabalho docente.

Embora as pesquisas tragam problematização, objetivos e metodologias diferenciadas, é possível perceber nas produções acadêmicas e nos referenciais teóricos- metodológicos utilizados, elementos e aspectos relevantes as questões da docência na Educação Infantil, da formação continuada e aprimoramento para as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições infantis. E embora, os cenários ainda sejam permeados por lutas, desconstruções, principalmente ao que se refere a construção da identidade docente e as especificidades deste profissional nesta primeira etapa da Educação Básica, observa-se avanços nos processos de formação inicial e continuada dos mesmos.

O levantamento das produções na base de dados da CAPES nos direcionou para alguns artigos que se aproximavam da temática deste estudo. Assim, foi feita uma seleção destes trabalhos. Afunilando a periodicidade e, as palavras-chave 18

artigos foram selecionados para uma leitura prévia se concentrando no resumo, sendo que dois deles faziam alusão específica a temática de pesquisa, conforme nas descrições a seguir:

Quadro 2 – Levantamento no banco de dados da CAPES de 2010 a 2020 – publicações de artigos

Descritor: Formação continuada e docência na Educação Infantil			
Tipo	Fonte	Palavras-chave	Autor/Título/Ano
Artigo Periódico	Revista Itenerarius Reflectionis UFG. Regional Jataí - GO v.11, n. 2.	Educação infantil; Formação continuada; Educadores; Práticas pedagógicas.	NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. Formação continuada na educação infantil: concepções e práticas educadoras. 2015
Artigo Periódico	Revista Ciências Humanas - UNITAU Taubaté SP. v.13, n. 2, ed.27, p.115-127.	Formação continuada; Educação infantil; Profissão docente.	SILVA, Daniela Cristina Beraldo dos Santos; DINIZ, Maria Aparecida Campos. Percepções e contribuições da formação continuada na voz dos docentes da educação infantil. 2020.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O artigo de Nogueira (2015), “Formação continuada na educação infantil: concepções e práticas educadoras”, objetivou identificar como ocorre a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma determinada rede de ensino. A pesquisa se referêcia na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993), defendendo que o trabalho do professor seja pensado enquanto atividade e não apenas uma ação. A autora percebeu que novas alternativas de formação precisam ser empregadas ao invés de serem impostas por órgãos governamentais e entidades voltadas para a educação, fomentando que é preciso dar voz aos professores em seu processo de formação, a qual se forma e a partir do seu cotidiano.

Silva e Diniz (2020) também buscaram evidenciar a importância de os docentes terem “voz” no processo de formação continuada. O estudo buscou compreender a visão dos docentes atuantes na Educação Infantil, no que tange a formação continuada em serviço, as percepções e contribuições para a profissão, para isso foram utilizados como aporte teórico-metodológico estudiosos como: Freire (2019), Nóvoa (2017), Oliveira (2017), Gatti (2010), Garcia (2009) entre outros autores que trouxeram aspectos históricos e conceituais para a pesquisa.

Ao finalizar estas leituras, percebe-se o empenho dos pesquisadores em chamar a atenção ao que se refere as concepções de infância, de criança, ao direito

que os pequenos precisam ter ao frequentar espaços educacionais que contemplem seu desenvolvimento e respeite suas especificidades. Os dados e resultados encontrados sinalizam o quanto a pesquisa em desenvolvimento pode ser enriquecida e trazer contribuições para a rede de ensino participante do estudo.

2.1.2 Levantamento no acervo da Biblioteca Universitária da UDESC

Também foi realizado um levantamento feito no banco de teses e dissertações da UDESC, disponíveis no catálogo da Biblioteca Universitária da UDESC, referente aos anos de 2016 a 2021, no sentido de destacar os trabalhos realizados na instituição. Foram utilizados os descritores: “formação continuada” e “docência na educação infantil”, sendo encontrados 10 trabalhos, destes, 4 dissertações foram selecionadas para a leitura na íntegra, tendo em vista a atualidade da pesquisa e as discussões problemáticas propostas. Já no banco de teses não encontramos trabalhos com aproximações ao tema deste estudo.

Quadro 3 – Levantamento no banco de dados da UDESC – 2016 a 2021

Descritor: Formação continuada e docência na Educação Infantil Instituição: UDESC – Universidade Federal de Santa Catarina		
Tipo	Palavras-chave	Autores/Título/Ano
Dissertação	Formação continuada; Educação infantil; Orientações curriculares.	MIORANZA, Camila Mendes de Jesus. A oferta de formação continuada da rede municipal de educação infantil em Florianópolis: uma análise das conexões de sentido entre o discurso oficial e o programa de formação. 2019.
Dissertação	Docência; Educação infantil; Currículo; Autonomia; Regulação.	FURTADO, Kênia Kristina. Currículos (re)construídos no movimento da docência na educação infantil: entre a autonomia e a regulação. 2020.
Dissertação	Formação de professores/as; políticas de formação docente; Professores/as iniciantes; Docência na educação infantil;	SIQUEIRA, Leana Gioia. Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: Desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil. 2021.
Dissertação	Interação entre pares; Docência; Educação infantil; Grupos de atuação; Participação guiada/orientada.	LOCH, Cláudia Vitória Hasckel. Interação entre pares: as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de educação infantil. 2021.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As temáticas chamaram a atenção por conta do foco nos processos de formação continuada de professores na Educação Infantil, e outras características específicas da primeira etapa da educação básica, entre elas: as construções e relações estabelecidas entre os profissionais e com as crianças, a identidade docente, as interações entre os docentes em momentos de formação continuada, os processos de formação continuada numa rede municipal de ensino e o currículo da Educação Infantil.

O estudo de Mioranza (2019), teve como objetivo identificar as conexões de sentido existentes entre a oferta de formação continuada centralizada para profissionais da Educação Infantil da Rede municipal de Florianópolis e os documentos curriculares oficiais em âmbito municipal e nacional. Referenciando autores como: Tardif (2011), Campos (1999, 2002), Fortunari (2009), Martins Filho (2010), entre outros; analisou os documentos oficiais do município e da esfera nacional, fez levantamento de dados da rede de ensino ao que se refere a aspectos do currículo e dos processos de formação continuada e pode constatar que existem conexões entre o que está presente nos currículos e os eixos discutidos nas formações, percebendo algumas lacunas na temática “brincadeiras” um eixo central do trabalho na Educação Infantil.

Furtado (2020), em sua pesquisa buscou entender como os professores da Educação Infantil reconstroem o currículo prescrito em suas práticas pedagógicas. Questões relacionadas a autonomia docente, dispositivos regulatórios, e as especificidades da docência nesta etapa foram amplamente discutidos. A autora se pautou em Freire (1995, 1996, 2016, 2019), Kuhlmann Jr (2007, 2012), Kramer (2001, 2006, 2020), Sacristán (2013, 2000), entre outros para concluir que a lógica neoliberal vem adentrando os espaços educativos, e que é preciso o Esperançar, resistir e persistir na defesa de um trabalho coletivo, autoral, que considere as singularidades, complexidade e contradições dos processos educativos.

Já o estudo de Siqueira (2021), com o tema: “Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: Desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil”, teve o intuito de identificar quais são os elementos intervenientes na transição entre a formação inicial e a atuação de docentes da Educação Infantil de uma determinada rede de ensino. A pesquisadora concluiu que existe insegurança por parte dos profissionais iniciantes com relação ao trabalho a ser realizado, e constatou que embora haja preocupação da Secretaria

de Educação da rede referente aos processos de formação continuada, não há nada específico em relação a formação que contemple os docentes iniciantes. Por isso, acredita ser relevante uma parceria entre a universidade local e a rede de ensino para fortalecer e dar subsídios que contemple estes profissionais, em um processo de formação contínuo.

A pesquisa de Loch (2021), referente a “Interação entre pares: as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de educação infantil” buscou compreender como os profissionais constroem as interações no ambiente educativo e como essas relações podem impactar no desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas. Com o referencial teórico baseado em Barbara Rogoff (1998, 2005), discute o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da participação dos indivíduos nas práticas e tradições culturais nas comunidades em que vivem. Os dados gerados e analisados pela pesquisadora sinalizam que a organização institucional da “Hora Atividade” não possibilita encontros coletivos entre os profissionais do grupo de atuação, o que dificulta a troca entre os pares e à docência compartilhada.

Ao realizar a leitura destes trabalhos, embora com temáticas, problemáticas e objetivos diferenciados, percebe-se nas pesquisas algumas aproximações ao que se refere a formação e à docência desta primeira etapa da educação. Aspectos como: a qualidade da educação que perpassa pela valorização profissional; condições de trabalho dos professores; a defesa de uma formação continuada como parte das políticas públicas, mas também dos contextos educacionais específicos de formação continuada como um espaço para diálogos e construções coletivas. Esses são alguns aspectos abordados pelos estudos que contribuem para reflexões desta pesquisa, bem como para reiterar a relevância e pertinência da mesma.

2.1.3 Levantamento de dados na base da ANPED

Na sequência, a busca se concentrou nas publicações nos anais da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED (2020), mais especificamente no GT 08 (Grupo de Trabalho - Formação de professores) e no GT 07 (Grupo de Trabalho - Educação de crianças de 0 a 6 anos). Os trabalhos foram selecionados com o intuito de abranger as temáticas: “formação continuada e docência” no âmbito da Educação Infantil. Optou-se por uma busca

mais restrita, em apenas uma edição do encontro, pois em geral, esses trabalhos também estão disponíveis em outras fontes de dados.

De 61 trabalhos do GT 07, 9 trataram sobre aspectos da formação continuada na Educação Infantil. Ao realizar a análise dos títulos, palavras-chaves e resumos, 2 estudos, conforme o quadro, foram selecionados para a leitura na íntegra pela relevância e abrangência ao tema desta pesquisa.

Quadro 4 – Trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPED (2020)

Reunião da ANPED – GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos		
Descritor: Educação Infantil e Formação Continuada		
Trabalho	Palavras- Chave	Referência da Publicação
A história de vida das docentes na Educação Infantil: Experiência social e formação profissional.	Educação Infantil. História de vida. Docência. Experiência Social.	LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SILVA, Isabel de Oliveira e. A história de vida das docentes na Educação Infantil: Experiência social e formação profissional. 40ª Reunião Nacional da Anped. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_22_13 .
Ações para formação continuada dos professores de Educação Infantil de Dourados/MS (2017 – 2020)	Educação Infantil; Políticas Educacionais; Direito a educação.	CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes. Ações para formação continuada dos professores de Educação Infantil de Dourados/MS (2017-2020). 40ª Reunião Nacional da Anped. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_12 .

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, 2020.

O trabalho de Lomba e Silva (2020), analisa os processos de formação de duas professoras da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Educação, no estado de Minas Gerais. O estudo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado que realizou observação participante e entrevistas narrativas para a construção das histórias de vida das participantes. A pesquisa parte do pressuposto de que as práticas docentes se desenvolviam na articulação entre elementos da teoria pedagógica, das injunções político-institucionais e elementos das trajetórias de vida que constituíam concepções e orientações no exercício da profissão, seguindo as ideias de NÓVOA (1988, 1995, 2007). As autoras trazem como ponto de compreensão que as docentes se tornam professoras por meio de processos sociais complexos na construção da visão de si mesmas e dos outros: suas experiências como docentes.

Já o trabalho de Carneiro (2020), trata de uma dissertação de mestrado que está em desenvolvimento, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e apresenta como objetivo geral:

analisar as ações do município de Dourados para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Além de autores renomados como: Cerisara (1996, 1999, 2002), Kuhlmann Jr (2000, 2010), Campos (1994, 2006), que tratam da Educação Infantil no Brasil, foi utilizado como fontes documentais a normatização educacional nacional e do município de Dourados acerca o atendimento à Educação Infantil.

Na leitura desses estudos, encontramos referenciais teóricos, sistematizações metodológicas e elementos construtivos da formação docente na Educação Infantil, dentre eles: a organização do trabalho das professoras focalizando os aspectos normativos e as práticas cotidianas; a compreensão dos processos de interações entre as professoras e as crianças; valorização dos diferentes modos de conhecimentos e suas experiências socioculturais; A organização dos tempos e espaços para as trocas e interações entre os docentes em momentos de estudos e reflexões – formações continuadas.

Com relação a busca no GT 08 (Grupo de Trabalho Formação de Professores), 38 trabalhos foram encontrados, e destes 3 foram selecionados por tratarem sobre a formação continuada e aspectos da docência.

Quadro 5 – Trabalhos apresentados na 40ª Reunião Nacional da ANPED (2020)

Reunião da ANPED – GT08 – Formação de Professores		
Descritor: Educação Infantil e Formação Continuada		
Trabalho	Palavras-Chave	Publicação/Link
Diálogo entre formação de professores em continuum e autonomia escolar: Reflexão a partir de estudos sobre trabalho docente.	Autonomia escolar; Formação docente em continuum; Trabalho docente.	SILVA, Cláudia Santos da; SILVA, Leonardo Santos; BOSSONI, Larissa Guirao. Diálogo entre formação de professores em continuum e autonomia escolar: Reflexão a partir de estudos sobre trabalho docente. 40ª Reunião Nacional da Anped. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_8_17 .
Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores.	Paulo Freire; Formação de professores.	MILITÃO, Andréia Nunes. Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores. 40ª Reunião Nacional da Anped. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_24 .
A constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente.	Trabalho docente. Ser professor. Vivências.	SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. A constituição do ser social professor na materialidade do trabalho docente. 40ª Reunião Nacional da Anped. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_1 .

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, 2020.

O trabalho “Diálogo entre formação de professores em *continuum* e autonomia escolar: Reflexão a partir de estudos sobre trabalho docente”, de SILVA; SILVA e BOSSONI; (2020), teve como objetivo tencionar as considerações sobre formação de professores em continuidade e autonomia escolar num diálogo com elementos encontrados no campo do trabalho docente. Para materializar este diálogo, foi realizada uma revisão sistemática sobre o campo do trabalho docente, bem como uma análise qualitativa de conteúdo à luz das contribuições teóricas de Barroso (1996; 2004), Canário (2006), Gatti *et al.* (2019) e Nóvoa (1995). Os resultados apontam que o diálogo entre as dimensões formação docente e autonomia das escolas é possível desde que se estabeleça um posicionamento entre as instituições escolares e seus profissionais a fim de construir uma autonomia coletiva.

Militão (2021), apresenta um estudo sobre como as obras de Paulo Freire são referências e trazem importantes contribuições para o campo da formação de professores. Abrange a trajetória de produção do autor, explicita seus conceitos principais e problematiza como Paulo Freire pode comparecer nos trabalhos acadêmicos como autor de referência e/ou referencial epistemológico. Ao final, a autora apresenta uma revisão da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil que recorrem ao autor, e que conceitos de suas obras podem ser incorporados nas pesquisas sobre formação de professores.

Já a pesquisa de Santos (2012) objetiva discutir sobre a natureza social do trabalho docente e apreender os sentidos e significados de ser professor que materializam uma individualidade social. O procedimento teórico-metodológico é fundamentado no materialismo histórico-dialético. Utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico e o procedimento analítico denominado, núcleos de significação. Participaram da pesquisa 7 professores efetivos da rede pública de ensino do Distrito Federal. O estudo conclui que o processo de constituição do ser social professor tem como propriedade a práxis e as relações humanas, entre sujeitos, que tem sido deformada pelas determinações imbricadas no trabalho docente em individualidades sociais sem as potencialidades de sua atividade de práxis docente.

Ao finalizar a leitura destes estudos, a questão da constituição social, o processo de formação dialógica, interativa, com resultados positivos no crescimento profissional, fica evidente nas pesquisas. A compreensão de que as docentes se

tornam profissionais do cuidado e educação na Educação Infantil por meio de processos sociais complexos e contraditórios, também é outro importante ponto de discussões. E as experiências sociais que os docentes trazem para suas práticas pedagógicas foi destacado. Enfim, os estudos defendem a qualificação dos processos educativos na Educação Infantil, indissociável a isso, é evidenciado o trabalho e papel do professor (a).

2.1.4 Considerações sobre os trabalhos levantados

Ao finalizar essa etapa de levantamento e leituras voltadas para as publicações sobre a formação continuada e docência na Educação Infantil, é perceptível o quanto as produções acadêmicas compartilhadas podem somar nas reflexões e desenvolvimento de novos conhecimentos. Embora, alguns estudos não estejam diretamente ligados a questão central desta pesquisa, a formação continuada e à docência na Educação Infantil, muitos destes textos puderam ser revisitados para contribuir ao longo da escrita da dissertação.

A grande maioria das pesquisas contempla aspectos da formação de professores e do trabalho docente e discorre o quanto a caminhada formativa alinhada as experiências, a troca de saberes entre os profissionais, a boa inserção no início da carreira docente, a construção e investimentos em políticas públicas de valorização profissional serão aliados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse movimento de levantamento de produções, no âmbito das teses, dissertações e trabalhos publicados, é possível observar um número expressivo de trabalhos que se referem a formação continuada, e ao trabalho docente; porém ao limitar a busca por “Formação continuada na educação infantil: experiências e perspectivas”, percebe-se uma lacuna com relação a vinculação com estudos que tratam de projetos de formações continuadas e as experiências e perspectivas dos docentes. Assim, acreditamos que esta pesquisa apresenta desafios na busca por reflexões e respostas as indagações frente a esta temática.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Perpassando alguns aspectos históricos da educação brasileira, no que tange a profissão do professor, as primeiras classes de aula, das quais podemos constatar em termos de educação no Brasil, foram formadas no período colonial com a chegada dos Jesuítas⁵, prevalecendo por mais de 200 anos e tendo como um dos objetivos, catequisar os povos indígenas (MACIEL, 2006).

Em 1759, no Período Imperial, a Reforma Pombalina instituiu o fechamento das escolas jesuíticas e introduziu reformas administrativas que seriam mantidas pela Coroa⁶ (MACIEL, 2006). Conforme o autor, as consequências do desmantelamento da organização educacional dos jesuítas e a não-implantação de um novo modelo de ensino foram graves, somente após dezessete anos é que se instituíram as primeiras escolas com cursos graduados sistematizados.

Assim, os registros históricos datam a educação formal no Brasil em 15 de outubro de 1827, com um decreto de D. Pedro I, o qual determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem escolas de primeiras letras (MACIEL, 2006).

Conforme Martins (2002), nessa época se organizou os primeiros núcleos de formação do Ensino Superior, com as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a Academia da Guarda Marinha no Rio de Janeiro, onde também foram fundados os cursos de Agricultura, Escultura e a Real Academia de Pintura.

Foi de maneira paulatina que o Ensino Superior no Brasil se desenvolveu até 1889, ano da Proclamação da República, em que era mantido um padrão liberal de formação profissional, oferecendo separadamente o ensino por meio de faculdades. E o objetivo era a certificação que viabilizava a ocupação de cargos privilegiados, ou para um mercado de trabalho restrito que visava garantir prestígio social. A expansão do Ensino Superior dependia dos investimentos do governo que se limitava a profissões liberais (MARTINS, 2002).

5 A Companhia de Jesus foi a primeira a chegar no Brasil em 1539, era uma grande ordem religiosa Católica formada por padres que seguiam uma rígida disciplina militar.

6 Durante o reinado de Dom José I, um novo ministro (Sebastião José de Carvalho e Melo – Marquês de Pombal) inspirado por doutrinas de tendência iluminista empreendeu diversas mudanças na administração portuguesa que governava o país (MACIEL, 2006).

No transcorrer do século XX diversas reformas de ensino ocorreram no Brasil, acompanhando movimentos educacionais de pensadores e idealizadores do mundo todo. A “Escola Nova” surgiu na década de 1920 como a “pedagogia da existência”, a qual valorizava o indivíduo como um ser com interesses próprios. Entre seus idealizadores grandes nomes que influenciaram os debates no Brasil, entre eles: Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, que formulou como ideal pedagógico a sistemática de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007), na Escola Nova, o ambiente era considerado influenciador do desenvolvimento cognitivo, e o professor não tinha a tarefa de “ensinar” o aluno, mas o ajudava a aprender. O movimento escolanovista fazia críticas a então chamada “Pedagogia Tradicional” na qual o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve aprender com o professor - as aulas nessa tendência tradicional eram organizadas de maneira expositiva, com teorias e exercícios para reforçar a memorização dos conteúdos.

Entre as décadas de 1960 e meados de 1970, durante o regime militar, e observando os movimentos sociais pelo mundo, ocorreram algumas mudanças nas políticas educacionais e sociais do país. Com a ascensão da globalização e a competitividade no mundo do trabalho, sustentados pelo capitalismo e pela expansão das tecnologias, a tendência tecnicista surgiu com o objetivo de preparar o aluno para tais demandas. Ou seja, o preparo de mão-de-obra, em curto espaço de tempo para também suprir as necessidades econômicas, conforme necessitava o governo (LIBÂNEO, 1982).

Foi na década de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4024/61, que se estabeleceu no artigo 52, o Ensino Normal para fins de formação dos professores relacionados à educação da infância (BRASIL, 1961). Com iniciativas de reformas que começaram com o Ensino Superior a partir de estudos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação

(CFE); Valnir Chagas⁷ (1921 – 2006), elaborou o parecer “reestruturação das universidades Brasileiras” com o decreto-lei nº 53, de 18/11/1966, complementado por um novo decreto-lei de nº 252, de 28/02/1967 (SAVIANI,2007).

Em 1970 ocorreu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças de classes pobres no primeiro grau⁸. Por esse motivo, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos de idade, tendo por objetivo suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa. Essas turmas de pré-escola não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico organizado e sistematizado. O aumento nas demandas de pré-escola incentivou o processo de municipalização pública (FONSECA e BORDIGNON, 2018).

Conforme Cerisara (1999), a Educação Infantil passou por uma “falsa divisão” entre práticas assistencialistas e práticas educativas. Uma na qual ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e hospitalar. A outra, que trabalhava numa suposta perspectiva educativa, desenvolvida nas instituições modelos de trabalhos das escolas do Ensino Fundamental. Segundo a autora, após um longo período de estudos, pesquisas e análises referentes a essas questões, é possível concluir que a dicotomia entre o assistencialismo e o caráter educativo não existia. Conforme Cerisara:

[...] gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação de crianças pobres, e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres (CERISARA, 1999, p. 11).

Kuhlmann Jr. (2007), acredita que o esforço da Educação Infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas promover a ampliação desse vínculo de maneira que outros níveis de ensino

7 Valnir Chagas elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas de ensino, ao curso de Pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores de modo geral” (SAVIANI, 2007, p. 375).

8 1º Grau era a nomenclatura usada para a parte da educação geral exclusiva das séries iniciais e finais, organizadas nos oito anos iniciais de estudo escolar. (BRASIL, 1971).

também fossem imbuídos dessa concepção. A origem da palavra latina “assistência” significa estar junto/ ou estar em grupo. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, para além de promover a aquisição de conhecimentos, é promover a ampliação das interações, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios da sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de estabelecer relações entre diferentes gerações e faixas etárias, que não se dá em contraposição à assistência (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012).

As ideias socialistas e feministas deram um novo direcionamento à questão do atendimento às crianças pobres para se pensar a educação dos pequenos de modo coletivo, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho. A expansão e ofertas de trabalho para as mulheres levou a classe média a procurar instituições educativas para seus filhos e assim, o atendimento em creches passou a ganhar legitimidade social, ultrapassando a sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres (KUHLMANN JR, 2004).

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), buscam diferenciar a assistência do assistencialismo, pois esse último visa uma forma preconceituosa de conceber o atendimento para crianças mais pobres na Educação Infantil. Essa falsa oposição entre educação e assistência refere-se à visão assistencialista orientada pela questão de classe. Nesse viés, procura-se superar a dicotomia entre o cuidar e educar, eixos indissociáveis no processo.

No início da década de 1980 as mudanças começaram a acontecer precedidas de um grande debate nacional, devido à luta encadeada pelos movimentos sociais desde o fim do regime militar e durante o período de redemocratização política do país (CAMPOS, 2006).

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, priorizando aspectos da educação como um direito de todos e dever do Estado (Art. 258), novas políticas públicas passaram a ser pautadas e discutidas em todo o âmbito nacional por diferentes movimentos sociais. Assim, oito anos após a CF foi estabelecida a nova Lei 9394/96, sistematizando a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como no seu Art. 13 trazendo as incumbências da docência:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos

alunos; IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

A referida Lei também instituiu, no seu Art. 30, um importante marco na história para a Educação Infantil, estabeleceu-a como primeira etapa da Educação Básica, definindo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, contemplando a ação da família e da comunidade; e deu outras providências quanto à formação dos profissionais, à educação especial e à avaliação (BRASIL, 1996).

Outro marco importante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que constituiu um importante passo na garantia dos direitos das crianças (DIAS, 2010).

Estudos, debates e pesquisas referentes à Educação Infantil foram aprimorando-se ao longo dos últimos anos, buscando compreender quem é a criança, o que é a infância, e quais as concepções pedagógicas que permeiam os trabalhos organizados nas instituições educativas pelos docentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), já traziam uma significativa definição de Educação Infantil:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), pontuam a concepção de criança como sujeito constituído de natureza e cultura, autor de sua história, instituído de direitos, que nas interações afirmativas que vivencia, convive, com outras crianças e adultos, brinca cotidianamente de diversas formas, participa ativamente de todas as vivências e experiências propostas.

Sob essa perspectiva, a criança explora movimentos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, elementos da natureza, nas instituições e em outros espaços, ampliando seus saberes sobre a cultura, se expressa como sujeito dialógico, criativo e sensível, se conhece e constrói sua identidade pessoal, social, a

sua cultura, de seu meio, constituindo uma imagem afirmativa de si e de outros grupos de pertencimento (BRASIL, 2009).

Porém, nos últimos anos tem se intensificado o movimento pelo qual “grupos técnicos desconhecidos impõe a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2013, p.39). Um exemplo desse movimento é a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, que desde a articulação de “discussões” até sua implementação demonstra características de uma agenda neoliberal, com interesses privatistas e mercadológicos, com o objetivo do apostilamento e escolarização das crianças na Educação Infantil. A padronização de currículos por meio de habilidades, competências e conteúdo listando o que as instituições deveriam ensinar, e quando ensinar foi a maior aposta da BNCC.

Furtado (2020), argumenta que a BNCC apresenta um currículo nacional que já vinha sendo ensaiado outras vezes, por meio de outros modelos, em outros tempos, com outras lideranças e direcionamentos, com conceitos cada vez mais disputados tanto na esfera econômica, como política. Neste viés, a questão central se volta para a necessidade de um currículo nacional, em meio as dimensões territoriais, as diversidades culturais brasileiras e sobretudo as formas operacionais que se aplicam nas instituições de Educação Infantil.

As justificativas do Ministério da Educação (MEC), como sendo o documento uma maneira de melhorar o acesso e qualidade das instituições, esbarra na presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” deverão ser ensinados, pressupondo cursos específicos e elaboração de materiais didáticos que contemplem os “campos de experiências” implantados pela Base.

Porém, é preciso lembrar que as DCNEIs, (2009), não foram revogadas e ainda estão em vigência. E é por meio dela que devemos reforçar os princípios educativos que fundamentam quem é a criança, o que é a infância, como deve ser o currículo, as propostas pedagógicas - as organizações das instituições, bem como a

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, sua segunda versão em maio de 2016 (a qual passava por processos de revisão em todo país), e sua terceira versão em abril de 2017, sendo aprovada essa última versão com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

docência na Educação Infantil. Lembrando que levamos anos para construir tais concepções pedagógicas e para legitimá-las documental, político e historicamente.

2.2.1 A docência na Educação Infantil

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996, p. 26).

A docência, como outras ocupações, foi se desenvolvendo ao longo da história com um conjunto de características que a diferencia de outras profissões e que influi na maneira de como se aprende o ofício docente e como esse se aperfeiçoa (GARCIA, 2010).

Por ser uma profissão, embora emanando de especificidades, Tardif e Lessard (2007), sinalizam que o trabalho docente comporta uma dupla face: é um trabalho regulado (um trabalho controlado e que “requer” regras e organização) e por vezes um trabalho flexível (com uma boa dose de autonomia e responsabilidade social). Porém, como os autores ressaltam, a docência é uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, num âmbito institucional com uma organização burocrática.

Para Tardif (2008) o saber dos professores está relacionado à sua realidade social, ou seja, às suas condições de trabalho, da sua experiência profissional e pessoal. Ele está a serviço do trabalho, no qual busca enfrentar e solucionar as situações que surgem em seu dia a dia. O saber docente também é plural, por envolver diversos tipos de conhecimentos e de natureza diferente, e é temporal, pois, para ensinar é preciso dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a prática docente, tal como indica Tardif:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2008, p.36)

Os *saberes da formação profissional* são baseados na ciência, têm caráter científico e são transmitidos ao longo da formação inicial e/ou continuada. São os conhecimentos pedagógicos que estão relacionados às técnicas e metodologias de

ensino. Já, os *saberes disciplinares* estão presentes nos diferentes campos de conhecimento como na linguagem, ciências biológicas, humanas e exatas. São produzidos e se acumulam ao longo do tempo, são definidos, selecionados e transmitidos pelas instituições universitárias. Esses saberes fazem parte da prática docente por meio dos cursos de formação, estando presentes nas disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino superior (TARDIF, 2008).

Os *saberes curriculares* se relacionam com a maneira que as instituições educacionais transmitem os saberes disciplinares aos estudantes. São os discursos, modelos da cultura, saberes sociais, objetivos, conteúdos e métodos formalizados por meios dos programas escolares aplicados pelos professores (TARDIF, 2008).

E os *saberes experienciais* que são resultados da atividade docente. São produzidos a partir das vivências e situações que acontecem no espaço escolar, nas relações com os alunos e com os colegas de trabalho (TARDIF, 2008). Conforme o autor, o saber docente é social. Dificilmente o docente atua sozinho, estabelece relações interativas, principalmente com os alunos. Além disso, o saber docente é compartilhado por um grupo de professores e possui um sistema que garante sua legitimidade, que orienta sua definição e utilização.

De acordo com Tardif (2008), esses saberes constituem a base da prática e da competência profissional, pois é a partir da experiência que os professores adquirem e produzem seus próprios conhecimentos. É possível verificar que o saber docente tem relação com a sua identidade e é formado por diferentes saberes científicos, técnicos, metodológicos, curriculares, apropriação do conhecimento da sua área e sua experiência diária. Ou seja, é um saber plural, formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, heterogêneo e contextualizado.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a identidade do docente está em constante desenvolvimento, em processos de construção, reconstrução de saberes, principalmente aqueles vivenciados nas práticas pedagógicas, nas relações com seus pares e com as próprias crianças/alunos, bem como das experiências que demandam de questões socioemocionais, as questões políticas e das próprias condições do trabalho.

Ao que se refere o conceito de autonomia, parece consensual sua importância e necessária no mundo do trabalho, cuja demanda relaciona-se ao incremento da produção de bens e serviços. No contexto educativo, a autonomia

emerge como fator de desenvolvimento do trabalho docente e da instituição educativa. No âmbito da produção do conhecimento educacional a reflexão sobre a autonomia tem sido realizada sobre o enfoque da “autonomia profissional” como qualidade profissional e ou como qualidade educativa (CONTRERAS, 2012).

Dentre as informações históricas, pesquisas e estudos sobre a docência, e especificamente sobre os professores que atuam na Educação Infantil, é possível observar que foram nas primeiras décadas do século XX que as instituições denominadas como creches surgiram em Santa Catarina, e em outros Estados do país. E entre as décadas de 1930 a 1945 eram fortemente marcadas pela assistência à saúde materno-infantil, com ênfase à profilaxia de doenças, também conhecida como puericultura (BATISTA, 2013).

A autora destaca em seus estudos a forte ligação das instituições às igrejas e ao Estado. Com o propósito de reforço o patriotismo e por questões políticas tomaram-se medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2011). Desse modo, essas instituições foram articuladas às tendências jurídico-policia, médico-higienista e religiosa (KUHLMANN JR, 2015). Batista (2013) ressalta ainda à docência com características voltadas para as mulheres, ligadas às questões específicas:

[...] o tom assistencial implícito na educação religiosa luterana caracteriza a função e o papel da professora afetuosa e maternal. Neste sentido, o trabalho realizado na perspectiva da formação da mulher luterana incluía a formação específica para atuar no Jardim de Infância, com a ressalva de que esta formação era direcionada para as alunas com destaque para o aprofundamento dos conhecimentos das áreas da Educação, Psicologia, Metodologia e atividades práticas com o Jardim de Infância (BATISTA, 2013. p.172).

De acordo com o contexto histórico, os jardins de infância, quando foram implantados, contemplaram os aspectos pedagógicos, visando o atendimento às crianças oriundas das classes economicamente ricas, com o objetivo de educar os “filhos” da elite. Nessa perspectiva, essas crianças tiveram uma infância diferente, tendo suas vidas “ajustadas” ao modelo definido e adequado as heranças europeias. Essas instituições foram inspiradas nos modelos existentes em outros países, tendo

como exemplo os *Kindergarten*¹⁰, criados por Froebel¹¹ na Alemanha. Em alguns países europeus e no Brasil, o jardim de infância froebeliano serviu como instrumento de discriminação social. Considerando que o propósito desse estabelecimento foi oferecer status superior às crianças das classes privilegiadas. Embora Froebel tenha criado o *Kindergarten* para educar crianças pobres. Desse modo, as influências internacionais marcaram as implantações das primeiras instituições de ensino, considerada um excelente “modelo” a ser seguido (SANTOS; MOLINA, 2019).

Na direção de compreender o processo histórico que marca as bases da Educação Infantil no Brasil, Batista (2013) relata de forma bastante consistente a importância de conhecer suas origens e os contextos sociais que fizeram emergir as instituições voltadas para a criança (em creches e jardins de infância), e as funções sociais que cada qual assume em seu tempo. No entanto, uma maior compreensão da construção sócio-histórica desses profissionais merece, ainda, um aprofundamento no sentido de ir além de generalizações, até aqui indicadas que associam essa função ao gênero feminino, à maternidade e à filantropia (BATISTA, 2013).

Kuhlmann, Jr. (2007), enfatiza que o jardim de infância seria considerado uma instituição educativa de excelência e a creche assistencial, não educaria. Diante dessa realidade se apresenta um dualismo no atendimento à pequena infância que se perpetuaria até os dias atuais, com a dicotomia existente entre a divisão do cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil.

Cerisara (2004), aponta questionamentos sobre os objetivos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com a finalidade de refletir as especificidades da atuação docente nessa etapa educativa. O educar e o cuidar de forma indissociável tem referenciado práticas junto às crianças? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e o outro? Educar, já não contempla o cuidar? Que benefícios e

10 *Kindergarten* é um termo proveniente do alemão *kind*, criança, e *garten*, jardim. O Jardim de Infância foi criado por Friedrich Froebel (1782-1852) para designar a instituição por ele inventada para educar crianças pequenas. Sendo criado em 1840 na Alemanha e, ao longo dos anos, foi sendo disseminado para outras nações (FONSECA, 2014).

11 Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) foi o pedagogo alemão responsável por inaugurar uma teoria educacional voltada para a criança de 0 a 6 anos de idade, instituindo o primeiro jardim de infância na Alemanha em 1837 (SANTOS; MOLINA, 2019).

que prejuízos a expressão “cuidar e educar de forma indissociável” têm trazido para o trabalho com as crianças? (CERISARA, 2004, p.13). Dessa maneira, a autora problematiza o que essas questões/expressões trazem para o âmbito educativo. Por um lado, temos os avanços legislativos reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, objetivando como função social o cuidar e educar de forma indissociável. Do outro lado, algumas práticas vinculadas ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Cerisara (2002), sinaliza que as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças na creche e pré-escola não podem ser confundidas com as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Falar em professora de Educação Infantil é diferente de falar em professora do Ensino Fundamental e isso precisa ser explicado para que as especificidades do trabalho dos docentes de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidados sejam garantidas e respeitadas. A Educação Infantil necessita do olhar atento do professor, por isso, é importante ter conhecimentos teóricos e práticos para compreender a realidade educacional e as necessidades específicas de cada faixa etária, respeitando assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (CERISARA, 2002, p. 334).

O docente de Educação Infantil tem o papel de mediador do processo educativo, e para isso é necessário ter competências específicas: uma escuta atenta, um olhar sensível e falas cuidadosas; construir formas peculiares de registros, de avaliação e planejamentos, contextualizando as aprendizagens com experiências desafiadoras e ainda organizar documentações que comunicam os processos e saberes das crianças. O professor é um mediador, parceiro nas aprendizagens e nas investigações (BARBOSA, 2009).

Segundo Rinaldi (2012, p. 124) na relação pedagógica, a escuta é considerada uma “[...] metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido”: isso traz uma dimensão maior, implica que o educador não apenas deve ouvir a criança com os ouvidos, é imprescindível usar todos os sentidos para conhecer as suas necessidades e interesses. Compreender que a criança “fala” por meio de múltiplas linguagens, sobre si mesma e o mundo, e pode contribuir para expandir o conhecimento dos adultos. Desse modo, no planejamento e na organização dos ambientes, a escuta possibilita ao educador um universo maior, no

qual pode levantar dúvidas e formular questões que permitam a construção de novos/outros arranjos espaciais.

Conforme a autora, o professor da Educação Infantil deverá fomentar na sua prática competências relevantes acerca do desenvolvimento infantil, nas ciências biológicas e humanas a colaboração de outros profissionais para atender às necessidades de bebês e crianças até os 5 anos de idade (RINALDI, 2012). É essencial que a instituição planeje, organize e que na dinâmica do trabalho coletivo acolha, observe e interaja nesse espaço. A organização e a interação do ambiente planejado e organizado pelos professores promovem o bem-estar das crianças, proporcionando segurança, amparo, cuidado, proteção e respeito à sua essência, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento integral. Nesse sentido o professor ajuda a construir a autoimagem da identidade da criança como pessoa distinta e integrada ao seu meio sociocultural, ao utilizar estratégias seguras, adequadas e respeitadas, nos momentos de cuidado pessoal ou individual de higiene e alimentação (RINALDI, 2012).

Esse olhar atento ao contexto educativo é fundamental para que as atividades sejam planejadas, respeitando a criança na sua integralidade. O professor ao propor atividades desafiadoras de aprendizagem para a criança oportuniza vivenciarem as descobertas, o encantamento, a fantasia e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo. Por isso, o planejamento necessita de atenção, intencionalidade e reflexão.

O planejamento pedagógico deve proporcionar um cotidiano com experiências que favoreçam a participação/agência das crianças, sendo assim, a organização minuciosa do mesmo, assegura a realização de práticas de qualidade nas unidades educativas de Educação Infantil. Portanto, a organização do planejamento e, conseqüentemente, da rotina diária, pode favorecer ou tolher o papel de agentes das crianças nas instituições. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. (OSTETTO, 2006, p. 194).

Entende-se, portanto, que o currículo reflete a organização do planejamento e, por conta disso, vale dizer que não se trata de um modelo, uma forma certa ou errada para organizar o trabalho pedagógico. No entanto, a intencionalidade deve ser clara, deve estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seguindo orientações dos documentos oficiais, das diretrizes, que orientam a prática pedagógica nas instituições e prezam pela qualidade no atendimento.

Ser docente na e com a Educação Infantil é tarefa complexa, eivada de desafios. Além de abarcar a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de

pouca idade, envolve o reconhecimento da concretude da infância e das singularidades de cada criança. Constituir-se docente na Educação Infantil implica apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que compreenda mais amplamente a relação educativa com crianças, familiares e pares do contexto profissional (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018).

Enfim, o docente desenvolve seu trabalho com pessoas e grupos sociais que demandam diferentes perspectivas, saberes e cultura. Acredita-se que ao se debruçar sobre esses aspectos, amplia a compreensão sobre quem é esse profissional. Tal como foi possível reconhecer nos estudos apresentados, à docência na primeira infância tem suas especificidades, como a própria Educação Infantil tem suas características num currículo singular, permeado de nuances e por vezes de incertezas, de contradições, mas num processo de expressiva consolidação e reconhecimento.

Retomando as questões das legislações e regulamentações da profissão recentes no país, além de atribuições, das funções e constituição da identidade docente, é importante destacar que algumas políticas públicas, aclamadas por instituições sociais e outras instâncias buscam a valorização dos professores, foram criadas nas últimas décadas.

Com a criação do (FUNDEB) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica pela emenda constitucional nº.53/2006 (BRASIL, 2006), e regulamentada pela lei nº11.494/2007 (BRASIL, 2007), novas diretrizes foram formuladas no sentido de valorizar a profissão docente. Esse fundo estabeleceu que pelo menos 60% dos recursos financeiros fossem obrigatoriamente destinados à remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício na rede pública de ensino. Além de estabelecer que Estados e municípios implantassem planos de carreira, a referida lei determinou que a remuneração dos profissionais da Educação Básica fosse condigna, devendo o poder público fixar em lei específica o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), para os profissionais do Magistério.

A Lei nº. 11/738/2008 (BRASIL, 2008) do PSPN, leva a necessidade de adequações das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério e da Educação Básica Pública, o que foi realizada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº. 2/2009 (BRASIL, 2009) precedida do Parecer CNE/CEB n.9/2009, que

tange melhorias no sistema educacional brasileiro do ponto de vista do acesso e da qualidade.

Embora possa ser observada uma legislação extensa sobre o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do magistério público da Educação Básica, é perceptível que ainda há muito a se fazer para que a docência possa ser exercida com as condições de trabalho e emprego que valorizem os professores e demais profissionais da educação. A valorização profissional, a remuneração e outros aspectos da carreira como: a carga horária de trabalho e condições de trabalho para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem precisam ser ampliados e necessitam que ações qualitativas se efetivem para bons resultados no processo educacional brasileiro, iniciando pela Educação Infantil.

A expressão “condições de trabalho” é entendida aqui como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo” (DUARTE, 2008, p. 10). Envolve elementos que possibilitam as condições materiais, como os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos disponíveis, e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, os processos de formação continuada, enfim, aspectos organizacionais ao trabalho docente (DUARTE, 2008).

Ao considerar a importância inerente do trabalho educativo e as características requeridas aos profissionais da educação - seus conhecimentos das áreas de ensino, aliados aos de Pedagogia e aos de Didática, do desenvolvimento sociocognitivo das crianças, entre outros aspectos -, é que se vem pontuando, com veemência, a necessidade de que a esses profissionais seja atribuído um valor diferenciado, constituindo-se uma verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho (GATTI; BARRETO, 2009, p.138).

Nesse contexto, percebe-se que são grandes os desafios postos; num cenário permeado por reivindicações, lutas e algumas conquistas. A expectativa é a de que políticas públicas eficientes possam configurar propostas efetivas de valorização. Ações voltadas para os profissionais do Magistério que ultrapassem as bonificações e as falácias de como o professor é um profissional importante para a sociedade. E que essa valorização seja além das questões salariais, e que abarquem todas as “condições de trabalho”, dentre elas o processo de formação continuada.

2.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS INTERFACES

[...] Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58)

Este excerto de Paulo Freire nos remete a importantes reflexões sobre a identidade docente que discorremos anteriormente, e o percurso formativo para compor o quadro do Magistério numa instituição de ensino. Como destaca Freire (1991), ninguém nasce educador, ou se torna professor da noite para o dia. “[...] a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 85). Assim, podemos compreender que o desenvolvimento da identidade docente é um processo contínuo, marcado pela (re)criação de reflexões e aprendizagens, considerando as práticas pedagógicas, as relações construídas no âmbito institucional e social e as experiências construídas e reconstruídas constantemente, incluindo as questões de ordem política e observando as condições de trabalho.

Isso não significa que o conhecimento teórico, científico, tecnológico, seja indispensável para a prática educativa e formação do professor. Pelo contrário, os avanços legislativos que configuraram mudanças concretas na formação docente no Brasil, propostos com a promulgação da LDBN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que além de possibilitar ações políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetaram a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

E, além da formação inicial inscrita na legislação educacional, que recomenda a formação em cursos de Licenciatura, de Graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação; A LDBN nº 9.394/96 discorre sobre o desenvolvimento de cursos de formação continuada, garantindo ações da formação em seu artigo 67.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.26).

A proposta de um programa de formação inicial e continuada deve conforme Souza e Filho (2017), se apoiar em princípios e pressupostos que valorizem o/a professor/a como sujeito que tem uma prática, tem experiências e saberes e precisa buscar seu desenvolvimento pessoal e profissional para atender as necessidades educativas da sociedade e do conhecimento.

A formação continuada deve propor um processo de conhecimentos, habilidades, atitudes para a formação de profissionais reflexivos e investigadores, porém, essa formação não é apenas o domínio de conteúdos e disciplinas, nem se limita a características pessoais do professor, significa estabelecer novos modelos na prática de formação, e tem as funções de questionar o conhecimento profissional colocado em prática, refletir o fazer pedagógico, e equilibrar os processos práticos e teóricos que mantem a prática educativa. Essas ações práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional do professor (IMBERNÓN, 2011).

Conforme Sambugari e Arruda (2011), isso nos leva a pensar que a prática docente é uma elaboração histórica continuada, sempre em processo, no qual o educador vai revendo, no cotidiano suas ações, de acordo com as exigências do momento, vão criando e recriando, desmistificando a ideia cristalizada de que a função do educador é inata, fechada e acabada.

Freire (2019), enfatiza que todo educador ético busca sua formação por meio de pesquisas, e tem sempre como objetivo maior, formar os alunos como cidadãos com autonomia para a leitura de mundo, da vida. Ressaltando ainda, que deve sempre repensar as técnicas norteadoras de sua prática, com a consciência do inacabado, pois, há que se formarem conceitos, diálogos no relacionamento de mediação que existem do educador e do conhecimento.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2017), relaciona a formação com a construção da identidade profissional, que se constrói por meio de reflexões sobre a prática e (re)construção permanente da identidade pessoal. O autor, desdobrando a proposta de formação de professores, enquanto formação profissional universitária, elenca cinco elementos para discorrer sobre a posição docente: *disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública* (NÓVOA, 2017).

Para Nóvoa, (2017, p. 1106) “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*”. É uma tarefa que exige um trabalho

metódico, sistemático, responsável de aprofundamento nas dimensões culturais, científicas, com posicionamentos éticos e, sobretudo, ter compreensão do ambiente de incertezas e imprevisibilidade que poderá encontrar em seu trabalho.

Nóvoa (2017) enfatiza também que é na colaboração, nas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo, insubstituível, mas é necessário contemplar o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir de uma matriz individual para uma matriz coletiva. Nesse sentido, a formação deve permitir a cada um a construção de sua posição como profissional, aprendendo *a se sentir como professor*. E, após a fase de indução profissional, segue para a fase de estabilidade que deve ser um período marcado por constantes atualizações. O autor defende nesse viés, que a formação continuada se desenvolve no espaço da profissão, com reflexões entre os pares, o que contribui para compreender e melhorar o trabalho docente.

Por vezes, a formação de professores acaba por se fechar numa dicotomia entre: o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico. O professor precisa ter conhecimentos sistematizados do que vai ensinar, porém não se trata de formar um matemático, que depois se formará professor. Se trata de formar um professor com *as essenciais de como aprender e agir enquanto um professor*, disto é a composição pedagógica: “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p.1660).

Nesse processo de composição profissional, Nóvoa, (2017) destaca que a pesquisa deve ocupar um papel central na formação continuada, na qual os professores devem para além de refletir suas práticas pedagógicas, *ter postura investigativa*, sistematizar e divulgar seus trabalhos numa maneira de colaborar consigo mesmo e com outros colegas. [...] “uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovar as práticas” (NÓVOA, 2017, p. 1660).

O mesmo autor (2017) chama a atenção para a importância de a profissão docente não acabar no espaço profissional, conotando que a profissão docente continua no espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Nesse contexto, o professor além de conquistar uma posição como docente, precisa *tomar posições publicamente* sobre os grandes temas educacionais, participando na

construção de políticas públicas, essa seria uma das maneiras de intervir como professor.

Assim, não podemos deixar de enfatizar a afirmação do autor de que a formação docente é muito mais que aquisição de técnicas. E na Educação Infantil, percebemos o quanto o processo de constituição profissional ultrapassa as barreiras metódicas do que ser e o que fazer. Seu processo de reflexão - ação está alinhado às buscas e aprofundamentos culturais, científicos e, sobretudo, das relações sociais. Na prática, precisa lidar com os imprevistos, com situações permeadas de incertezas, sendo ético e se posicionando como um *professor*.

Kuhlmann Jr, (2007), em relação à formação de professores que atuam na Educação Infantil, enfatiza que a teoria não será a base para a resolução dos problemas que podem ser enfrentados na prática, mas que a formação desenvolve a capacidade de raciocínio e fornece saberes sobre questões que envolvem as crianças, possibilitando reflexões, análises e possíveis resoluções dos problemas. O autor acredita também que além da formação, é necessário que o docente transfira para seu trabalho a diversidade de experiências culturais e os conhecimentos adquiridos em seu contexto pessoal.

O objetivo da formação continuada é melhorar o ensino, e isso deve incluir os saberes científicos, críticos, didáticos, sociais, e deve ainda, estar relacionados com o saber pedagógico, que saliente a prática dos professores como um importante eixo que conduz essa modalidade de formação (ROMANOWSKI, 2010). Nessas proposições, é necessário refletir como esses processos de formação estão acontecendo nas instituições, junto aos sistemas de ensino e professores.

3 PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Eu prefiro ser, uma metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raul Seixas (1973)

O rádio do transporte universitário que eu usava para ir todos os dias à faculdade em Itajaí, onde estudava, me fez recordar certa vez uma reflexão proposta por um professor filósofo. Ele nos levou essa letra de Raul Seixas (1945 – 1989) com o intuito de percebermos que as ideias, as opiniões, os conhecimentos são mutáveis e constantes. Foi com essa música que recebi o “canudo” do curso de Pedagogia, e vez por outra lembro com alegria e emoção a festa em que compartilhei com meus colegas e familiares a profissão que escolhi. Ao sair todos os dias de casa para o trabalho, não me sentia uma trabalhadora que desempenharia as funções para ter um salário no fim do mês; claro que as questões financeiras são importantes e sempre lutei pela valorização e reconhecimento da classe. Porém, meus dias sempre foram cheios de novidades, descobertas, expectativas, experiências, e nunca estive cansada de ser professora.

Algumas vezes fui questionada: “Você não cansa de inventar tantas coisas?”; “Lá vem ela com mil invenções!”; “O que vai ser desta vez? Qual a pesquisa?” As palavras: pesquisa/ compartilhamento sempre estiveram comigo nesse processo de buscas, de empreender, de criar, se relacionar, de procurar soluções, de ser professora pesquisadora, um ser em constante transformação.

Freire (1996, p. 95), discorreu em uma de suas obras: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (grifos do autor). O autor, várias vezes se refere importância da pesquisa, da investigação, da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, da “curiosidade epistemológica” sem a qual não alcançamos conhecimentos, definindo os seres humanos, como sujeitos inacabados, inconclusos, num mundo também permeado por construções, reconstruções, num movimento dialético, que envolve o pensamento e a ação humana (FREIRE, 1995).

Cada pessoa aprende de acordo com “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978,

p. 267). Conforme o autor, o aprendizado se processa nas interações do ser humano com o seu meio físico e social, à medida que também incorpora a cultura, os valores, e as concepções que vão se acumulando pelas gerações por intermédio das relações de trabalho produzidos na sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa com abordagem metodológica qualitativa buscou trazer um enfoque às questões da docência numa perspectiva histórico-cultural, com o intuito de compreender o processo dialógico e dialético, de pensar e repensar a educação, a formação docente no cenário educacional, político brasileiro, e mais especificamente, de docentes da Educação Infantil que atuam na Rede municipal de Itajaí.

Esta seção pretende, detalhar os procedimentos e instrumentos de geração de dados e descrever como esses dados serão analisados. Buscará também contextualizar as participantes desta pesquisa (o gênero feminino será utilizado quando de tratar das participantes da pesquisa pois são todas do sexo feminino) que objetiva dialogar com as docentes e perceber suas interpretações, experiências e perspectivas da formação continuada, relacionando com suas práticas.

Conforme Bogdan e Bicklen (1994), em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador assume que o contexto implica significativamente no comportamento humano, por essa razão, está presente no local de estudo. Este método de investigação presume que as relações com o meio não são triviais, pelo contrário, devem ser observadas a fim de corroborar com o objetivo do estudo. Neste viés, o pesquisador deve compreender a estrutura das experiências dos participantes da pesquisa, o que trazem consigo do mundo em que vivem e que apresentam diferentes essências de acordo com suas diferenças.

Os dados qualitativos permitem que o pesquisador tenha um olhar mais preciso do contexto pesquisado, não concebem “divorciar o acto, a palavra, ou o gesto”, essa trilogia é parte essencial neste olhar de determinada cultura social. Os pesquisadores que adotam essa abordagem têm uma preocupação não somente com os resultados da pesquisa, mas com todo o processo de geração de dados e sua análise, buscando compreender as diversas dimensões do objeto de estudo (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 48).

A pesquisa no campo da educação é complexa, sobretudo quando sua realização se dá em contextos escolares, onde as relações sociais e culturais são dinâmicas, recheadas de nuances, de identidades personalizadas, desta forma, a

imersão do pesquisador deve ser cuidadosa, detalhada, com atenção para as minúcias do cotidiano, com olhares atentos e a essência do saber ouvir. Compreender como se processa as múltiplas realidades sociais é o que a pesquisa qualitativa procura estabelecer, investigando em uma perspectiva interior os processos construídos nas interações e reconhecer a existência de “múltiplas vozes” (BARBOUR, 2009).

Neste projeto, a existência de “múltiplas vozes” foi gerada por meio de entrevistas semiestruturadas, buscando formas de retratar os posicionamentos das participantes, suas experiências, perspectivas e demandas em uma discussão focalizada, com base em uma abordagem dialógica. A partir de Freire e Shor (2006), entende-se que o diálogo se constitui no principal meio para as interlocuções com as docentes participantes.

Para os autores, criar espaços de escuta e compartilhamento entre quem coordena e as participantes, potencializa a capacidade de autonomia e o compromisso coletivo no refazer e refletir suas ações e as práticas pedagógicas. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 123).

Outro instrumento de geração de dados foi o estudo documental com o intuito de analisar como ocorreu o processo de formação continuada na Educação Infantil do município de Itajaí nos últimos cinco anos.

3.1 CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

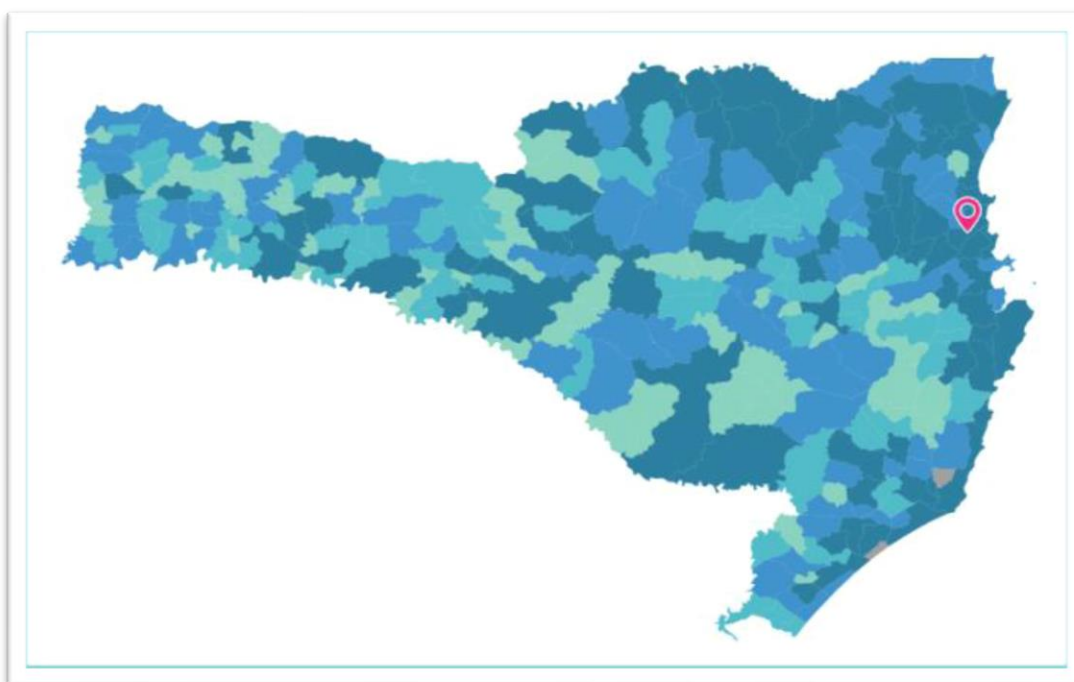
Ao ter como objeto deste estudo os processos de formação continuada de docentes da Educação Infantil da Rede municipal de Itajaí, um município do Estado de Santa Catarina, considera-se importante uma breve contextualização geográfica e histórica dessa cidade *peixeira*¹².

¹² A cidade recebe carinhosamente esse nome de moradores e historiadores por ser considerada um dos polos pesqueiros do Estado, o que contribui significativamente para sua economia.

A cidade de Itajaí está localizada no litoral norte do estado, e fica a 100 km da capital Florianópolis. Foi colonizada por portugueses e alemães nos séculos XVIII e XIX, revelando desde o início uma grande ligação com a navegação, o que permite abrigar um dos maiores complexos portuários do país.

Na figura 1 é possível visualizar e observar a localização do município no estado de Santa Catarina:

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina com a localização de Itajaí



Fonte: IBGE, 2021.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Itajaí está entre as cidades mais populosa do estado, com aproximadamente 291.340 habitantes e uma extensão territorial de 289,3 Km².

Tem em seu polo educacional uma das maiores instituições de ensino superior do Brasil, a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.¹³

Referente à realidade educacional da Rede municipal de Itajaí, de acordo com o Censo Escolar (IBGE, 2021), apresenta um total de 15.976 crianças matriculadas na Educação Infantil. Para atender esta demanda a cidade possui sessenta e seis

¹³ Site institucional: <https://www.univali.br>intitucional>

Centros Municipais de Educação Infantil, e algumas escolas que possuem o Pré-Escolar; esses estão divididos nos vinte e dois bairros da cidade. As crianças estão divididas em turmas com a composição conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Organização das turmas da Educação Infantil no município de Itajaí

Turma	Idade	Nº de criança por sala	Período
Berçário I	0 meses a 1 ano	14	Integral
Berçário II	1 ano a 2 anos e 6 meses	16	Integral
Maternal I	2 anos e 6 meses a 3 anos e 4 meses	20	Integral
Maternal II	3 anos e 4 meses a 3 anos e 11 meses	25	Integral
Jardim I	3 anos e 11 meses a 4 anos e 9 meses	25	Integral
Jardim II	4 anos e nove meses a 5 anos e 8 meses	25	Parcial
Pré-escolar	5 anos e 8 meses a 6 anos e 8 meses	25	Parcial

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Diretrizes Municipais para Educação Infantil de Itajaí, 2019, disponíveis de forma pública em:

https://drive.google.com/file/d/1tumRXKk85sIH1nVQwiQX_sgG_ByM8Za/view

De forma mais abrangente, o campo da pesquisa engloba as políticas de formação continuada da Secretaria de Educação do município de Itajaí. De forma mais específica e concentrada, o campo de estudo afunila-se para as interpretações das docentes participantes quanto às formações continuadas. Definiu-se, dentre um universo de 66 instituições de Educação Infantil, três como campo de pesquisa. Essas instituições foram escolhidas em função de características diferentes quanto ao porte e localização geográfica, cujos dados prévios, obtidos em estatísticas divulgadas pelo IBGE (2022), e no site da Secretaria de Educação do município de Itajaí (2022), que demonstram:

Instituição A: localizada em uma região periférica num dos principais bairros da cidade de Itajaí, é a maior unidade de Educação Infantil da Rede,

Instituição B: situada próxima ao centro da cidade e perto do complexo rodoviário recebe alunos advindos de outros estados e países. É considerada uma unidade de médio porte atendendo 260 crianças e tendo no seu quadro um total de 16 docentes.

Instituição C: localizada no interior da cidade, é uma unidade de pequeno porte atendendo 86 crianças, tendo um quadro 11 docentes.

Em cada instituição foram convidadas a participar uma docente de cada faixa etária¹⁴, somando 7 professores de cada Centro de Educação Infantil (CEI), totalizando 21 participantes.

Além dos critérios já apresentados, foram considerados como participantes, as docentes em efetivo exercício da docência nas instituições da Rede, nos últimos 5 anos e que tivessem participado dos processos de formação continuada oferecidos pelo município.

Figura 2 – Localização dos CEIs participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2021, com base em Google maps, 2022.

A escolha pela Rede pública municipal de Itajaí foi definida pelo significativo número de crianças atendidas na Educação Infantil e pela mestrandia ser integrante do quadro efetivo de servidores, cujo anseio é de contribuir para a qualificação dos processos educativos, e por acreditar na importância da Educação Infantil como etapa base para a valorização e o respeito aos direitos das crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

14 As faixas etárias, na rede Municipal de Ensino de Itajaí, são divididas entre Berçário I (0 meses a 1 anos); Berçário II (1 ano a 2 anos e seis meses); Maternal I (2 anos e seis meses a 3 anos e 4 meses); maternal II (3 anos e 4 meses a 3 anos 11 meses); Jardim I (3 anos e 11 meses a 4 anos e nove meses); Jardim II (4 anos e 9 meses a 4 anos e oito meses) e pré-escolar-escolar (5 anos e oito meses a 6 anos e oito meses).

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados deve envolver ações que permitam a garantia na veracidade das informações, Severino (2013), para isto foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Estudo documental;
- b) Entrevista semiestruturada;

Nos documentos, a pesquisa buscou identificar e compreender referenciais da Rede municipal de Itajaí que tratam dos programas e ou ações de formação continuada, sendo os selecionados: Plano Municipal de Educação de Itajaí (PME); Política de Formação Permanente; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Itajaí (DCMEI); Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições participantes.

Quadro 7 - Documentos a serem analisados

Nome do documento e data	Finalidade do documento	Objeto da análise
Plano Municipal de Educação de Itajaí, 2019.	Traduzir e conciliar os desejos, necessidades e capacidades educacionais do Município para a oferta da Educação Básica (em todas as etapas e modalidades), e para o Ensino Superior, alinhado ao Plano Estadual e Nacional de Educação.	Identificar metas, propostas e programas de formação continuada para profissionais da Educação Infantil da rede municipal de Itajaí.
Política de Formação Permanente, 2015.	Construir o significado de “Ser servidor público na rede municipal de educação” produzindo competências requeridas, de forma a promover a eficiência na prestação de serviços à comunidade e a melhoria da qualidade do ensino municipal.	Destacar o contexto de formação continuada da rede municipal de Itajaí, a sua formatação e a metodologias propostas.
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Itajaí, 2019.	Documento normativo que objetiva estabelecer as DCMEI da Rede Pública e Privada de Ensino de Itajaí (SC); articulam-se às DCNEI (2010), bem como à BNCC (2017) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CME, para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação dos PPP das instituições educativas da rede.	Verificar as menções sobre a formação continuada e as relações estabelecidas.
Projeto Político Pedagógico das instituições participantes, 2022.	Este documento tem o objetivo de orientar o trabalho pedagógico realizado com as crianças na instituição educativa, por meio das concepções que enfatizam o conceito de sujeito eco-socio-histórico e das orientações do trabalho realizado pelos profissionais.	Verificar as perspectivas e procedimentos previstos para a formação continuada das docentes da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A seleção inicial dos documentos que fizeram parte do estudo, respeitando a pertinência dos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento da pesquisa (EVANGELISTA, 2019).

A autora ressalta ainda que:

Os documentos são produtos de informações selecionados, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (EVANGELISTA, 2008, p. 11 – grifos da autora).

Para Céllard, (2010) deve-se ficar atento às contradições existentes nos materiais, assim como a pertinência, a credibilidade e a representatividade dos mesmos, o que exige algumas precauções que facilitam a difícil tarefa de estudo dos documentos, como levar em conta a contextualização e o sentido da mensagem

Ludke e André (2015), enfatizam que os documentos são fontes ricas e naturais de informação, podendo ser consultados em variados momentos da pesquisa, na qual o pesquisador pode fundamentar-se e recorrer aos mesmos em diferentes momentos por ser uma fonte estável.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 97) afirmam que “[...] trabalhar com documentos significa acender a história, a consciência do homem e as suas possibilidades de transformação”. Dessa maneira, podemos dizer que o estudo documental é um método de pesquisa que busca sentido teórico as expressões, sendo a mensagem o decodificador fundamental para a análise, em que as respostas podem ligar-se umas às outras, e caberá ao pesquisador ter um olhar cuidadoso e sensível como requer a pesquisa ao se tratar da área educacional.

Outro instrumento aplicado para a geração de dados foi a realização de entrevistas semiestruturada (Apêndice A). Para Lakatos e Marconi (2003, p. 18) a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Conforme sinalizamos anteriormente, acreditamos que nesse estudo os diálogos são norteadores e construtores de conhecimentos sobre as realidades educacionais, estes suscitam reflexões nos profissionais envolvidos no processo, nas práticas e conseqüentemente nas ações sociais.

De acordo com Duarte (2004), a realização das entrevistas, especialmente as semiestruturadas proporcionam situações de contato e ao mesmo tempo, situações

formais e informais, assim como “provoca” discursos mais ou menos livres, nas que venham a atender os objetivos da pesquisa e que tenham significado, ou seja, tragam aspectos relevantes ao contexto investigado. A autora pontua, que a tarefa é tida muitas vezes como algo simples, porém a tarefa é mais complexa do que se parece, para ele, a realização de uma boa entrevista exige:

- a) Que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados, não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas no papel);
- b) Que ele conheça, com alguma profundidade o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados – leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) A introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar ‘engasgos’ no momento da realização das entrevistas ‘válidas’);
- d) Segurança e autoconfiança;
- e) Algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216, grifos do autor).

Nesse viés, pensou-se em um roteiro de entrevista, organizada nas seguintes dimensões: a) Identificação das participantes (dados pessoais e acadêmicos, e dados de atuação profissional); b) **Diálogos iniciais**: aprofundando e conhecendo as docentes participantes e suas experiências na Educação Infantil; c) **Diálogos sobre a formação continuada**: como são esses encontros, quais os aspectos que as docentes consideram relevantes, como acontecem as trocas de ideias, quais são as perspectivas e experiências.

As questões dispostas no roteiro (Apêndice A), foram essenciais para dialogar com as participantes, seguindo todos os critérios do comitê de ética na qual o projeto de pesquisa foi submetido (Anexo).

As entrevistas aconteceram de forma presencial, as falas foram gravadas em áudio (sob autorização), e posteriormente transcritas e submetidas aos professores participantes para apreciação. A elas coube a decisão de suprimir alguma parte da entrevista, revisar, ou mesmo retirar do estudo. Os verdadeiros nomes dos participantes foram omitidos e substituídos por: uma sigla/letra, P de participante e uma numeração para cada uma das 21 entrevistadas.

A pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real (GHEDIN, FRANCO, 2008). Nesta perspectiva teórica, os autores apontam que a investigação na área da

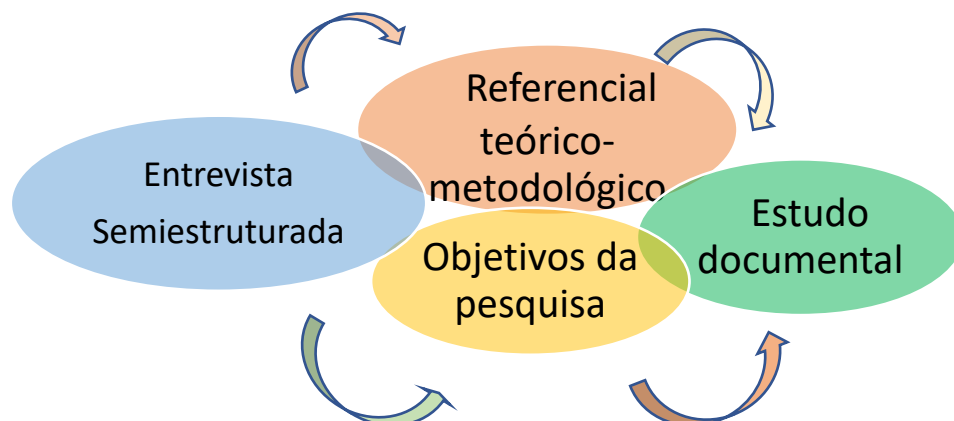
educação faz com que o sujeito tenha maior aproximação do objeto de estudo, pelas relações, diálogos que são estabelecidos entre os participantes no contexto em que vivenciam as experiências.

Conforme Freire (1996, p.83) “[...] O diálogo cria base para colaboração” assim, ser dialógico para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico, mas é viver e vivenciar as experiências do diálogo. É empenhar-se na constante transformação da realidade que o cerca. O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres comunicativos, é o momento que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 1991). Assim, na realização da entrevista buscou-se criar uma situação de diálogo entre a pesquisadora e as participantes, buscando ressaltar as experiências refletir sobre as práticas cotidianas, na rede de ensino de Itajaí, frente as suas perspectivas de formação continuada.

3.3 FORMA DE APRESENTAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após a geração de dados, as informações foram analisadas em categorias elaboradas por meio do referencial teórico em interação com a intencionalidade desta pesquisa. A figura 02 representa a interlocução entre os instrumentos utilizados: referencial teórico-metodológico, estudo documental, entrevista semiestruturada, e objetivos da pesquisa. Dessa forma, no processo de análise, os dados gerados se interligam, possibilitando a inter-relação das informações e uma melhor sistematização do que foi gerado.

Figura 3: Interação entre os componentes da investigação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos realizados para elaboração da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2015), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta, o que exige é sistematização e coerência do esquema escolhido em consonância com o estudo.

Numa investigação o que se busca, são aproximações da realidade de maneira consistente e consequente. Conforme Gatti, (2007) pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. [...] “Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2007, p.57). A autora pontua que só é possível existir pesquisa se o pesquisador estiver consciente e atento aos processos específicos de se situar no estudo, ou seja, ter claro os procedimentos metodológicos.

No decorrer de uma análise, é necessário que o pesquisador esteja seguro do que *quer* com os dados, pois é possível um encontro de semelhanças e diferenças entre eles, e o processo de comparação precisa que o investigador tenha compreensão quanto aos conhecimentos teóricos, exigindo também capacidade para apreciação, objetividade para condensar informações que forneçam conteúdos, mensagens, tendo em vista a explicação lógica consistente (MENDES, 2013).

Com vistas as orientações teóricas metodológicas de Severino (2013), utilizaremos a análise interpretativa para a sistematização dos dados gerados na pesquisa. Conforme o autor:

[...] *Interpretar*, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2013, p. 51).

Segundo Severino (2013), a leitura analítica é delicada, uma vez que os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de outros instrumentos culturais e específicos da formação de cada um. Por isso, o autor sugere que a interpretação seja feita por etapas, aqui apresentadas de forma resumida e adequadas ao estudo.

1. *Situar o pensamento* do autor, verificar se as ideias expostas se relacionam com as posições gerais e com outras fontes. No caso da

pesquisa, considera-se os depoimentos das docentes, dentro do contexto de atuação.

2. O pensamento permite *situar o autor no contexto* mais amplo da cultura filosófica, podendo o autor colocar suas posições, suas perspectivas destacando os pontos comuns e originais. Na pesquisa, relacionando com as perspectivas teóricas do estudo e os documentos da rede de ensino.
3. A *compreensão interpretativa*, que são as ideias encontradas nas entrelinhas, que nem sempre estão expressas claramente no texto. Com relação as entrevistas, se refere à tentativa de “ler e interpretar” as manifestações das docentes participantes.
4. A *aproximação e associação* das ideias, a comparação com ideias semelhantes, com reflexões. No estudo, refere-se ao processo de análise e síntese, dos materiais coletados e o referencial teórico.
5. A *crítica*, que é a formulação da análise, está sendo analisado. Exige posicionamentos observação das contribuições específicas para o estudo em questão. Etapa final do estudo, exercício de síntese, com vistas aos resultados e contribuições.

Neste sentido o tratamento dos resultados obtidos e a **interpretação**, ocorreram no momento em que os dados foram submetidos a validação na qual a pesquisadora sistematizou e analisou observando todas as etapas sugeridas.

Em todo o percurso metodológico, foram atendidas as atribuições das resoluções do Comissão Nacional de Ética e Pesquisa/ Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde CONEP/CNS/MS de nº466/2012, 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. número de protocolo de autorização é: 5.722.069, conforme consta no (Anexo).

A entrevista envolveu um tempo para responder as perguntas e poderia gerar algum desconforto ao trazer lembranças de eventos referentes as suas práticas pedagógicas. Enfim, durante essas etapas, foram garantidos a privacidade, sigilo e confidencialidade das informações apresentadas. Apenas a pesquisadora e a orientadora tiveram acesso ao material, que foi guardado pela mesma, reafirmando o compromisso de cuidado ao utilizar dados para a divulgação da pesquisa em eventos e publicações.

4 DA SISTEMATIZAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, inicialmente, são sistematizados os dados obtidos por meio do estudo documental, a partir da exploração dos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação de Itajaí, Política de Formação Permanente, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Itajaí e o Projeto Político Pedagógico das instituições participantes. A organização das informações expressas por meio de quadros e relatos conta como ocorreu os processos de formação continuada da Rede municipal de Itajaí dos últimos 5 anos.

Na sequência são apresentados os depoimentos das entrevistas obtidos junto as professoras participantes do estudo, com a intenção de compreender as relações estabelecidas pelos docentes com essas formações continuadas oferecidas pelo sistema de ensino e o contexto de suas práticas pedagógicas.

4.1 DIMENSÃO CONTEXTUAL E DOCUMENTAL DO ESTUDO

Considerando que um dos objetivos do estudo é contextualizar as políticas de formação continuada da Rede municipal de Itajaí, dentre os aspectos históricos, políticos e pedagógicos, esta seção se iniciará com a fase de exploração dos documentos e interpretação dos resultados obtidos.

Com base nas pesquisas e conforme foi descrito anteriormente, a Rede Municipal de Itajaí possui uma expressiva quantidade de unidades de Educação Infantil (66), e turmas matriculadas em escolas. São mais de 15 mil crianças de 0 a 5 anos frequentando estes espaços educativos. Os documentos pesquisados foram:

- Plano Municipal de Educação de Itajaí – 2019;
- Política de Formação Permanente – 2015;
- Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Itajaí - 2019;
- Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes - 2021.

A formação continuada de professores, e aqui discorreremos mais especificamente da Educação Infantil, vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro. Desde a década de 1990, políticas públicas para a valorização docente e formação dos profissionais vem sendo discutidas, publicadas e aparecem como indicadores estratégicos para a melhoria na qualidade da educação. Um dos grandes avanços neste âmbito foi a aprovação e instituição da

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do decreto n. 6.755/2009. Esse documento além de trazer orientações para o cumprimento da legislação, discorre sobre a formação docente em todas as etapas da Educação Básica como um compromisso público do Estado, assegurando o direito das crianças e jovens a uma educação de qualidade construída por meio de bases científicas e técnicas sólidas (BRASIL, 2009).

Observa-se ao analisar os documentos da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, um equilíbrio e consonância com os documentos e discussões nacionais ao que se refere a Formação Continuada, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). O Plano Municipal de Educação da rede, alinhado ao Plano Nacional de Educação, prevê em suas metas a formação (graduação) dos docentes que atuam na Educação Infantil como essenciais para a qualidade no processo educativo. Já especificamente sobre os processos de formação continuada o texto traz a seguinte redação:

Meta 15: Formar em nível de pós-graduação, 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (ITAJAÍ, 2019).

Nesta perspectiva, o documento prevê ainda a adesão a Política Nacional de Formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; Bem como, ampliar e expandir a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos docentes e demais profissionais da educação básica, inclusive com a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; E ainda, a ampliação da oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado (ITAJAÍ, 2019).

Observa-se neste contexto que as metas propostas no Plano Municipal de Educação Itajaí (2019), se articulam as políticas públicas delineadas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), na qual o objetivo é qualificar a formação de professores inicial e continuada como favorecedora no enfrentamento aos desafios da diversidade sociocultural e aos fracos resultados da Educação Básica no país. Nesse sentido, esse objetivo se funde a Política de Formação Continuada da Rede

Municipal de Ensino de Itajaí (ITAJAÍ, 2015), que em seu planejamento estratégico prevê dentre os objetivos globais a implementação de programas de desenvolvimento profissional permanente, baseados na valorização e na eficiência dos serviços prestados.

A Política de Formação Permanente, formulada no contexto do processo de atualização e desenvolvimento institucional, pressupõe que a organização deve dar o apoio necessário durante o tempo que for preciso para que as novas orientações se incorporem as práticas. A formação proposta deve basear-se, na criação de espaços e tempos para propiciar a reflexão, a aprendizagem e o incentivo a inovação (ITAJAÍ, 2015).

Nesse viés, percebe-se que essa abordagem busca valorizar um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, de modo a levar ao exercício do protagonismo de quem planeja, executa e avalia sua própria formação. Conforme Imbernón (2010), é preciso substituir o trinômio *transmitir – ensinar - normatizar* por *compartilhar – analisar – refletir*, ou seja, é necessário superar a visão individualista de que basta fornecer mais informações. É preciso recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos inovadores; refletir sobre situações práticas e gerar mudanças na cultura escolar, bem como incentivar a mudança e a inovação (ITAJAÍ, 2015).

O objetivo geral do Programa Permanente de Capacitação do município de Itajaí como é chamado, se fundi ao previsto no Plano Municipal de Educação da Rede, “promover a eficiência e a eficácia na prestação de serviços à comunidade e a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (ITAJAÍ, 2015). Observa-se que as ações do programa são voltadas ao desenvolvimento e a manutenção das competências essenciais/diferenciais, comportamentais e técnicas necessárias ao exercício profissional dos servidores, visando o alcance dos objetivos estratégicos institucionais e de cada segmento da Educação Básica que é oferecido.

Ao analisar os documentos da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, observa-se que atrelado a história da Educação Infantil no município, a trajetória formativa busca dar suporte aos professores quanto suas práticas e proporcionar discussões conceituais das etapas em que atuam.

As Diretrizes Curriculares Municipais (ITAJAÍ, 2019), embora deixe de trazer de maneira explícita as questões referente a formação continuada, se constitui como um documento voltado para toda a comunidade escolar e ao trabalho do professor, com orientações, conceitos e fundamentos teóricos relacionados as práticas

pedagógicas. Já na apresentação do documento, fica evidente o direcionamento aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil de Itajaí. Frisando a importância de conhecer e utilizar como um norteador para o trabalho educativo, ressaltando que na segunda parte do documento são apresentadas “as diferentes etapas do processo de intervenção educativa para com as crianças e os instrumentos que auxiliam os profissionais nesses eventos a partir do proposto” (ITAJAÍ, 2019).

Dentre as concepções abordadas no referido documento, a que se refere aos profissionais que atuam na Educação Infantil o docente é considerado um ser que pensa, planeja e media as vivências e experiências, possibilitando à criança alcançar um novo período de desenvolvimento e aprendizagem na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade. Sua ação, é, portanto, crucial para que a criança progrida em seu desenvolvimento e aprendizagem, já nos períodos iniciais de sua vida (ITAJAÍ, 2019). É atribuída uma importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa uma valorização do trabalho docente.

Também concebe esse profissional como portador de uma identidade diferente de outros níveis de ensino, o qual deve atuar em complementariedade à família, estabelecendo sua ação pedagógica tendo as crianças como centro e ponto de partida, conforme preveem a legislação e documentos normativos vigentes na esfera federal (LDBN 9394/1996; DCNEI/2009). Segundo o documento, o professor que atua na etapa da Educação Infantil deve possuir uma formação solidificada, que lhe possibilite apreender os conhecimentos necessários para atuar com todas as faixas etárias neste nível de ensino (ITAJAÍ, 2019).

No documento em questão, ao discorrer sobre o papel do Supervisor Escolar que atua nos Centros de Educação Infantil, enfatiza que este profissional é o responsável em:

[...] promover a realização de formação continuada com o objetivo de preparar e atualizar os professores, com o foco na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, bem como garantindo que os mesmos contemplem os Direitos de Aprendizagem das crianças nessa etapa (ITAJAÍ, 2019).

Ao interpretar o documento, observa-se que é delegado aos Centros de Educação Infantil, mais especificamente aos gestores e supervisores escolares a função de organizar momentos de estudos e reflexões que se caracterizam como

formações continuadas. Isto fica evidente, quando o documento trata de como devem ser organizadas os Projetos Pedagógicos das unidades, de como o trabalho precisa ser orientado, sistematizado e desenvolvido nos espaços educativos.

Ao conhecer o Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil participantes desta pesquisa, fica explícito como é delegado a cada unidade organizar reuniões, momentos de estudos que são chamados de formação continuada. A formatação padrão explicita que o gestor e o supervisor (lembrando que não são todas as unidades que possuem este profissional) participam de reuniões com a Secretaria Municipal de Educação e recebem uma pauta com materiais e temáticas a serem exploradas com os profissionais de suas unidades; os gestores e supervisores escolares configuram o papel de multiplicadores.

No documento de um dos CEIs o tema é tratado com grande ênfase, reservando um capítulo do PPP para referenciar teoricamente e esclarecer sistematicamente como este processo de formação acontece. A unidade argumenta que se preocupa em garantir ao grupo de professores o direito de se aperfeiçoar, enfatizando a qualificação do fazer pedagógico:

Esse processo de desenvolvimento profissional, proporciona aos docentes uma formação focada nas peculiaridades e necessidades das crianças, pois articula os conhecimentos teóricos, com as práticas diárias em relação as vivências planejadas e projetos desenvolvidos (ITAJAÍ, 2021).

Os Projetos Pedagógicos das unidades de Educação Infantil abordam que anualmente as formações continuadas abrangem temas de relevância para o trabalho na Educação Infantil, dando continuidade e complementação a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesses últimos anos os estudos, além de contemplarem questões referente as propostas desenvolvidas com as crianças, buscou acompanhar as atualizações de documentos, normativas na esfera federal, e ressaltou o estudo da BNCC (2017), a atualização das Diretrizes Curriculares Municipais (2019) e a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (2021), conforme foi possível observar nos PPPs das instituições participantes da pesquisa.

Com os dados sistematizados nas Propostas Pedagógicas dos CEIs e tendo acesso aos Guias e relatórios de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação dos últimos 5 anos, é possível ter um panorama e compreender como estes processos foram desenvolvidos:

Quadro 8 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2018

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
- A BNCC em curso	12h Fevereiro	Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).	Secretaria Municipal de Educação Cirlei M. S Corrêa (UNIVALI) André Soutal (UNIVALI) Marisa Zanoni (UNIVALI)
-Reestruturação das Diretrizes Municipais	12h julho	Discutir e reelaborar as Diretrizes Curriculares Municipais.	Secretaria Municipal de Educação Cirlei M. S Corrêa (UNIVALI) André Soutal (UNIVALI) Marisa Zanoni (UNIVALI)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de Formação 2018 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí

Conforme o relatório da Secretaria Municipal de Educação (2018), o projeto foi realizado em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, com o objetivo de oferecer formação continuada a todos os profissionais da educação. Após a abordagem das temáticas, foi utilizado um instrumento de avaliação para acompanhar a frequência e os níveis de satisfação dos participantes em relação aos conceitos explorados e metodologias aplicadas. Nessa análise é possível identificar que os processos de formação continuada têm um planejamento desde a execução até a avaliação de maneira participativa, baseados na consulta e na observação das opiniões dos participantes, como prevê a Política de Formação Continuada da rede (2015).

As formações nos Centros de Educação Infantil, embora orientadas pela mesma secretaria tiveram temas, e metodologias diferenciadas de aplicação. Conforme foi possível observar nos Projetos Políticos Pedagógicos as unidades (B e C) tinham poucas informações registradas sobre esses processos, e utilizaram os e-mails que foram direcionados pela Secretaria de Educação na época (2018) para elencar os temas: BNCC e Diretrizes curriculares, fazendo pouca abordagem de como essas formações foram organizadas e desenvolvidas. Lembravam vagamente se haviam utilizado vídeos ou textos oferecidos pela secretaria. Vale destacar que estas unidades contam apenas com o (a) diretor (a) escolar para desenvolver estas

ações. Já a unidade A, apresentou um quadro com os temas e metodologias aplicadas na organização destes momentos. Conforme abaixo:

Quadro 9 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2018

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
- Estudos e reflexões referentes a BNCC -Visita ao museu oceanográfico	4h Maio 4h Maio	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). - Conhecer e explorar diferentes contextos culturais.	Centro de Educação Infantil Responsável: Supervisora Escolar e diretora da unidade
- Estudos e reflexões referentes a BNCC - Intercambio com visita a CEIs de Gaspar/ SC	4h julho 4h julho	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). - Oportunizar momentos de estudo reflexões, análise de fundamentos, princípios, estudo das legislações, teorias e práticas do currículo da Educação Infantil.	Centro de Educação Infantil Responsável: Supervisora Escolar e diretora da unidade
- Estudos e reflexões referentes a BNCC - Visita ao museu histórico de Itajaí.	4h setembro 4h setembro	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). - Conhecer e explorar diferentes contextos culturais.	Centro de Educação Infantil Responsável: Supervisora Escolar e diretora da unidade

Fonte: Elaborado pela autora com base na Proposta Pedagógica da Unidade A

A formação da unidade (A) apresentou um projeto estruturado com todos os fundamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho, com objetivos, estratégias metodológicas, cronograma de ações e técnicas dinâmicas para envolver e interagir com o grupo de profissionais.

Diante dos dados compilados, percebemos a diversidade de temática que em grande parte são oriundas da prática pedagógica e que trazem, atrelado a elas, objetivos que visam a reflexão teórica para uma reverberação nas ações docentes.

Quadro 10 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2019

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
- A BNCC e as Diretrizes Curriculares em curso	12h Fevereiro	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).	Secretaria Municipal de Educação UNIVALI (não foram citados os nomes dos formadores)
- Seminário externo da BNCC e as Diretrizes Curriculares Municipal	8h Abril	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).	Secretaria Municipal de Educação UNIVALI (não foram citados os nomes dos formadores)
Reestruturação da Proposta Política Pedagógica	12h Julho Novembro	- Iniciar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).	Secretaria Municipal de Educação UNIVALI (não foram citados os nomes dos formadores)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de Formação 2019 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí

O relatório apresentado pela prestadora de serviços UNIVALI a Secretaria Municipal de Educação, argumenta que durante os meses entre fevereiro e novembro de 2019, no qual foram desenvolvidas as etapas do programa de Formação Continuada, diferentes temas de interesse dos cursistas foram explorados para refletir em suas ações pedagógicas e temas voltados ao seu crescimento científico e cultural. Embora ações diferenciadas, como o seminário externo e a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos tenham sido inseridos nos cronogramas de formação, os mesmos têm pouca ênfase no decorrer do relatório informativo.

Ao buscar dados das unidades referente os processos de Formação Continuada neste mesmo ano (2019), novamente obtivemos os mesmos dados para analisar e identificar como aconteceram anteriormente. As unidades B e C novamente ofereceram informações breves que tinham nos e-mails, fazendo pouca referência de como as formações foram organizadas e desenvolvidas, quais os referenciais teóricos ou as metodologias que foram aplicadas. A unidade A novamente apresentou um projeto de formação estruturado com os elementos básicos para o desenvolvimento do mesmo: objetivos, estratégias, cronogramas e referenciais teóricos.

Quadro 11- Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2019

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
- Estudos e reflexões referentes a BNCC (planejamento)	4h Fevereiro	- Implantar elementos da BNCC no planejamento.	Centro de Educação Infantil Responsável: Supervisora Escolar e diretora da unidade
Reestruturação da Proposta pedagógica e estudos da BNCC	4h abril	- Conhecer concepções e legislação referente a Educação Infantil	
- Visita aos espaços do Sesc Itajaí	4h abril	- Contextualizar diferentes espaços e ações, observando currículo e práticas pedagógicas.	
Reestruturação da Proposta pedagógica e estudos da BNCC	8h julho	- Conhecer concepções e legislação referente a Educação Infantil.	
Reestruturação da Proposta pedagógica e estudos da BNCC	8h setembro	- Conhecer concepções e legislação referente a Educação Infantil.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Proposta Pedagógica da Unidade A.

Numa primeira análise, percebemos que havia uma intencionalidade na oferta da formação, buscando qualificação para as práticas pedagógicas e existia uma consonância com a Rede Municipal de Ensino. Principalmente no segundo semestre quando a supervisora esteve afastada e a diretora que organizou as formações. O relatório apresenta uma dinâmica com trabalhos de grupos, oficinas e exploração de diversos autores renomados, bem como documentos nacionais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, e foram utilizados para compor e reestruturar o PPP da unidade.

Quadro 12 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2020

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
- Implantação da Proposta pedagógica e estudos da BNCC.	Carga horária não especificada Fevereiro a novembro	O relatório não apresenta o objetivo da formação	Secretaria Municipal de Educação UNIVALI (não foram especificados quais foram os formadores da Educação Infantil) contendo uma listagem com todos os formadores participantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de Formação 2020 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí.

Traçar a configuração da proposta formativa do ano de 2020 representou um desafio, pois ao consultar o Guia e o relatório de Formação do ano, ele se apresentava de modo muito parecido com os anos de 2018 e 2019, inclusive com a mesma temática (Implantação da Proposta pedagógica e estudos da BNCC). E de maneira pouca sistemática relatou como aconteceu o processo de formação continuada incluindo a formatação digital por conta da pandemia da Covid- 19¹⁵, a perspectiva era de que o guia trouxesse de maneira mais detalhada como foi organizado e desenvolvido o processo, até por conta do formato *online*¹⁶ que foi adotado em todo o âmbito nacional e internacional devido ao isolamento social.

Conforme o documento, os encontros ocorreram de fevereiro a novembro do ano de 2020, sendo realizados nas dependências da Universidade do Vale do Itajaí, Campus Itajaí e em plataformas digitais, conforme acordado e determinado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação do referido município. E além do serviço contratado pela Secretaria a UNIVALI ofereceu de forma gratuita o Programa Voluntário de formação Continuada – Trilhas de Aprendizagem, que contou com 40 horas de formação gratuita, oferecendo certificação nos 08 encontros com temas de diversas áreas da Educação sugeridos pela Rede Municipal, entre eles: A Importância da Acolhida no Pós Pandemia; A Importância da Musicalização nas Atividades Pedagógicas; Inovação Pedagógica; Inteligência Emocional; Legislação Educacional; Organização do Tempo; Recursos Tecnológicos para a Elaboração de Relatórios; Tecnologias de Aprendizagem e Trabalho em Equipe (ITAJAÍ, 2020).

15 Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. No dia 30 de janeiro de 2020, o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde - OMS declarou um surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional por recomendação da Regulamento Sanitário de Saúde (2005). Em 11 de fevereiro, a OMS batizou a doença de COVID-19, abreviação de “coronavirus disease 2019”, que significa, em português, “doença coronavírus 2019”. No mesmo dia, o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus anunciou a “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2)” que, em português, significa “síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2”. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi declarada como pandemia pelo Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde - OMS (OPAS/OMS, 2020).

16 A palavra “online” é uma expressão em inglês que significa “na linha”. E tem como objetivo mostra que um sistema está disponível na internet

Ao observar os documentos das unidades deste período, é possível perceber que foi preciso adentrar com cautela o novo formato de formação, o trabalho que era desenvolvido por equipes, em oficinas, com discussões e trocas de ideias face a face, mudou para um conjunto de telas, na qual os profissionais tentavam compreender (muitos com dificuldades de acessar e manusear as tecnologias) e interagir sobre os temas propostos.

A comunicação virtual e as reuniões por aplicativos contribuíram para a socialização das DCMEI e para a reestruturação dos PPPs das Unidades que foram socializadas também de modo virtual. Porém, no decorrer do ano, o foco das reuniões e momentos de estudo giravam em torno do como ensinar, como contribuir com o desenvolvimento das crianças; conforme observa-se nos relatos de avaliações escritos pelos profissionais e na descrição deste período no PPP (2021). Segundo os relatórios das unidades esses temas, estavam desamparados das formações que estavam sendo propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

Porém, todas as unidades relatam em seus documentos um ano de muitas aprendizagens, principalmente ao que se refere as novas tecnologias e ferramentas digitais que cada vez mais ganham espaços no mundo e nos processos educativos.

Quadro 13 - Formação Continuada Oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2021

Temática	Carga horária/Mês	Objetivo	Responsável/formador
- Práticas para Expandir os Campos de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento;	Fevereiro 12h	- Definir os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, orientando as instituições educativas na elaboração do currículo.	Secretaria Municipal de Educação
- De Olho na Competência - O Eu, o Outro e o Nós	Abril 12h		Daniela Odete de Oliveira (UNIVALI)
- Como Trabalhar Traços, Sons, Cores e Formas;			Saionara Costa (UNIVALI)
- De Olho na Competência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Julho 16h		Maria Alzira Leite (UNIVALI)
- De Olho na Competência - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações			

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de Formação 2021 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí

O relatório e Guia de Formação Continuada do ano de 2021, também fornecido pela Secretaria Municipal de Educação apresentou aspectos importantes para analisar como aconteceram os processos formativos ao longo do ano, sendo ainda um período de pandemia da Covid 19. Embora no decorrer do final do 1º semestre com a implantação de medidas sanitárias as aulas tenham retornado ao modo presencial (com redução de alunos conforme o espaço de cada unidade), as formações dos professores continuaram a acontecer de modo remoto, pelas mídias digitais.

Assim, o relatório apresenta detalhadamente como foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido pelos formadores responsáveis da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Mesmo sendo organizado por três etapas, a formação ficou disponível 24h por dia durante o período destinado ao processo de formação continuada (fevereiro a novembro). No ambiente foi disponibilizado os seguintes materiais: Vídeo de boas-vindas (legendado); Videoaulas com o(a) formador(a) (legendados); Material didático escrito pelo Formador; Materiais complementares - indicados pelo formador (vídeos e materiais para leitura); Documento Base Nacional Comum Curricular; Avaliação da unidade de aprendizagem; Avaliação da formação em serviço: Trilhas de Aprendizagem.

Uma das ações que chamaram a atenção foi a avaliação de conhecimento da unidade de aprendizagem. Após a exploração dos materiais disponibilizados pelos formadores, através de formulário (na plataforma digital) contendo 25 questões com opção de múltipla escolha. As questões de identificação do candidato como: Nome completo, Unidade de trabalho, também estavam presentes no formulário além das demais alternativas que exercitaram o conhecimento adquirido na trilha referente ao tema específico de cada etapa da Educação Básica, de cada profissional. Cada questão avaliativa trouxe apenas uma resposta correta (ITAJAÍ, 2021).

Como a carga horária totalizou 40h, observou-se pelos documentos das unidades A, B e C que as formações ao longo do ano foram direcionadas apenas ao ambiente virtual de aprendizagem. Também foi relatado a participação de forma

autônoma em *lives*¹⁷ e outros cursos *on-line* que passaram a ser explorados pelos docentes a partir da pandemia e do isolamento social.

Quadro 14 - Formação Continuada oferecida aos professores de Educação Infantil da Rede em 2022

Temática	Carga horária/mês	Objetivo	Responsável/formador
Vivências e Experiências no Contexto da Ed. Infantil: Sistematização dos tempos, espaços, e materiais para a promoção dos campos de experiências e seus respectivos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.	12 de setembro a 31 de dezembro de 2022 – 20h Novembro 3 <i>lives</i> 12h	- Desenvolver objetivos, habilidades e competências para a formação integral.	Secretaria Municipal de Educação Bruna Carolina de L. Siqueira dos Santos (UNIVALI) Saionara da Costa (UNIVALI) Luciane Oliveira da Rosa (UNIVALI)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Guia de Formação 2022 fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí.

Para esse ano, identificou-se pelo Guia de formação e falas dos responsáveis da Secretaria de Educação do município, que as formações aconteceram no formato digital *online* para uma melhor organização e reestruturação das unidades e da própria secretaria após o período pandêmico.

A secretaria discorreu também (devido o relatório de formação ficar pronto no ano subsequente) que todas as unidades foram orientadas a desenvolver reuniões e estudos denominadas de formação continuada, para complementar a carga horária prevista na legislação que é de 40h e para fomentar as discussões presenciais pelos grupos de profissionais em seus contextos educativos e pedagógicos. Nesse sentido, a perspectiva adotada assume o postulado de Garcia (1999), que considera uma formação eficaz aquela que adota como referência o contexto próximo dos professores, pois é essa que terá as maiores chances de transformar as escolas.

As unidades apresentaram poucas informações das formações deste ano, argumentando que as temáticas ficaram de livre escolha e conforme a necessidade

¹⁷ Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na internet, geralmente feita por redes sociais e foi uma ferramenta utilizada para interagir com pessoas principalmente no período da pandemia de Covid

de cada grupo. A unidade A e B citaram temas como: Avaliação na Educação Infantil; Registros e documentação pedagógica e Tecnologia na Educação. E ainda a participação de convidados para serem os formadores (profissionais com experiências nestes temas). Uma das gestoras destacou que “a ideia destes momentos de estudos e formações é trazer os conhecimentos que os professores já possuem, e correlacionar com suas práticas com discussões teóricas atuais” (ITAJAÍ, 2022).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), faz referências indispensáveis a postura reflexiva do professor sobre a relação teoria e prática, que devem ser constantes. Ao assumir o papel de ser professor, ao decidir estar à frente da produção dos saberes escolares, o educador assume um compromisso com as crianças, com a comunidade escolar, com a sociedade.

No entanto, esse compromisso pode se tornar uma palavra oca, uma abstração, se não for envolvido pela decisão lúcida e profunda de quem o assume, num processo de reflexão permanente e intencional. Pautada no compromisso histórico, social e político, a postura do docente requer algumas características específicas à prática educativa, é o que Freire (1996) define como os saberes necessários à prática educativa. E acreditamos a partir de toda essa análise que a formação continuada acaba sendo um destes elementos essenciais e imprescindíveis a prática pedagógica.

Com a análise, foi possível identificar uma preocupação da Secretaria municipal de Educação em construir e manter uma relação com a instituição do Ensino Superior referência na cidade, a UNIVALI, que esteve aliada aos processos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos 5 anos. Acredita-se que esta aproximação favorece credibilidade ao processo e é uma maneira de potencializar as formações continuadas como espaços de reflexão, transição docente e complementaridade da formação inicial, já que a grande maioria dos profissionais da educação acabam escolhendo esta instituição para a graduação inicial.

Ainda observando os dados, em relação as temáticas e seus objetivos principalmente as que foram mapeadas nos quadros (oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação), percebe-se que as propostas trazem aspectos comuns a organização curricular da rede, e embora tenham se repetido em alguns anos e sido abordadas de diferentes maneiras por conta da pandemia mundial da Covid-19

procuraram dialogar com as unidades, suas Propostas pedagógicas e a organização do currículo nacional.

Após abordar os principais documentos que normatizam e organizam a formação continuada na Rede Municipal de Itajaí, na próxima seção faremos uma análise dialógica com os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Educação Infantil do município.

4.2 DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS PRÁTICAS DOCENTES

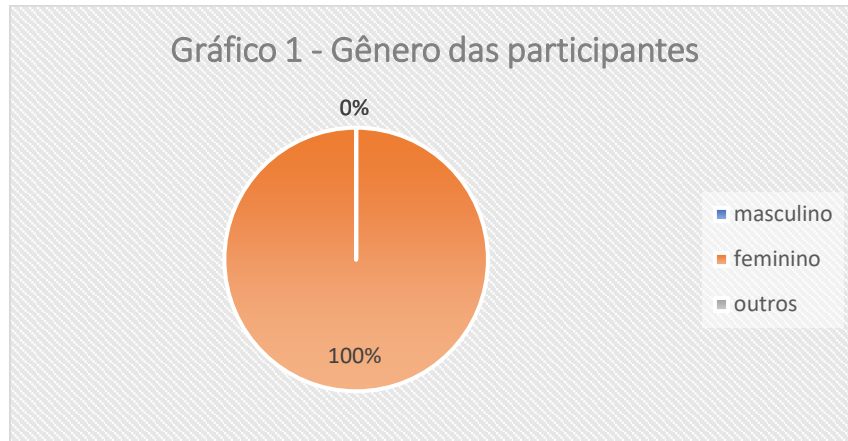
Esta seção está destinada ao tratamento e a interpretação dos dados que foram gerados da entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil da Rede municipal de Itajaí (como já informado, as *professoras* serão referidas no feminino pois todas se autodeclararam mulheres). Após o convite feito e aceito por vinte e uma professoras de três Centros de Educação Infantil, já mencionados, foram escolhidos espaços tranquilos e aconchegantes dentro das unidades para que pudessem responder as dezoito questões descritivas, e dados pessoais, formação e atuação profissional. As entrevistas foram gravadas e duraram em torno de 40, 50 minutos cada; e após foram transcritas pela pesquisadora para análise e interpretação das respostas.

No decorrer deste processo buscou-se dialogar com as docentes sobre suas identidades, seus percursos formativos, suas perspectivas e experiências na área da educação e mais especificamente na Educação Infantil. Sobretudo dialogar sobre os aspectos da formação continuada e a contextualização com suas práticas pedagógicas. Ao longo da análise e interpretação dos dados será utilizada a letra P (professora participante), seguida de uma sequência numérica para se referir aos depoimentos das docentes.

4.2.1 Perfil das docentes

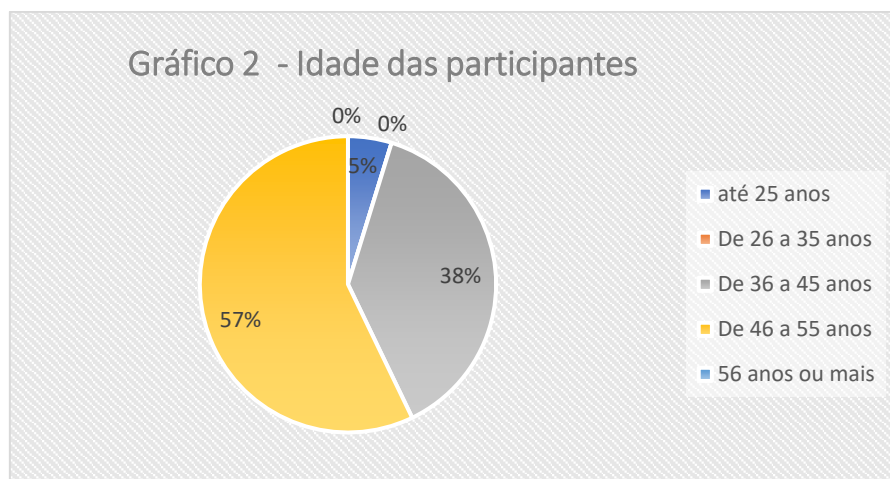
As participantes iniciaram as entrevistas respondendo algumas questões sobre seus dados pessoais e seus percursos formativos: gênero, idade, nacionalidade, grau de escolaridade, e profissão (tempo de atuação na área específica como professoras de Educação Infantil). Das 21 entrevistadas todas se

identificaram com o gênero feminino, representando um total de 100%, conforme o gráfico 1. Dentre as opções, estava também as opções masculino e “outros”, não selecionada pelas respondentes.



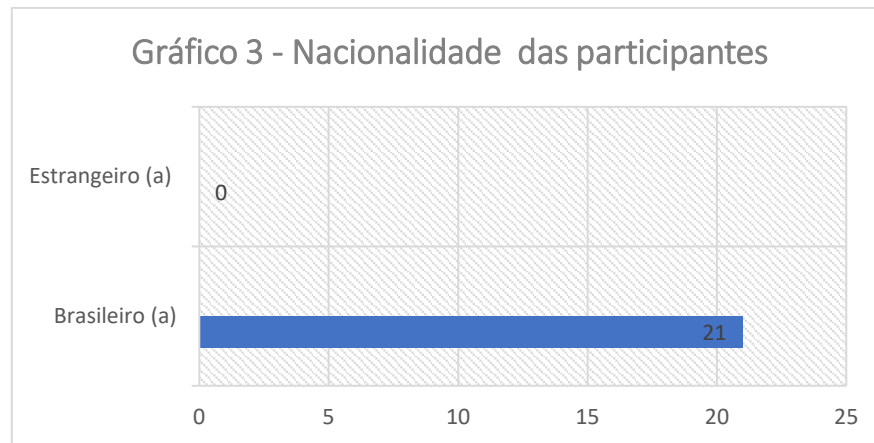
Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

Conforme o gráfico (2) abaixo, a maioria das participantes tem entre 46 a 55 anos, representando 57% das entrevistadas. 38% das professoras têm entre 36 a 45 anos. Uma participante tem até 25 anos, correspondendo a 5% das entrevistas. Sendo que todas responderam essa questão, a opção da idade 26 a 35, e mais de 56 anos não foi sinalizada por nenhuma das participantes.



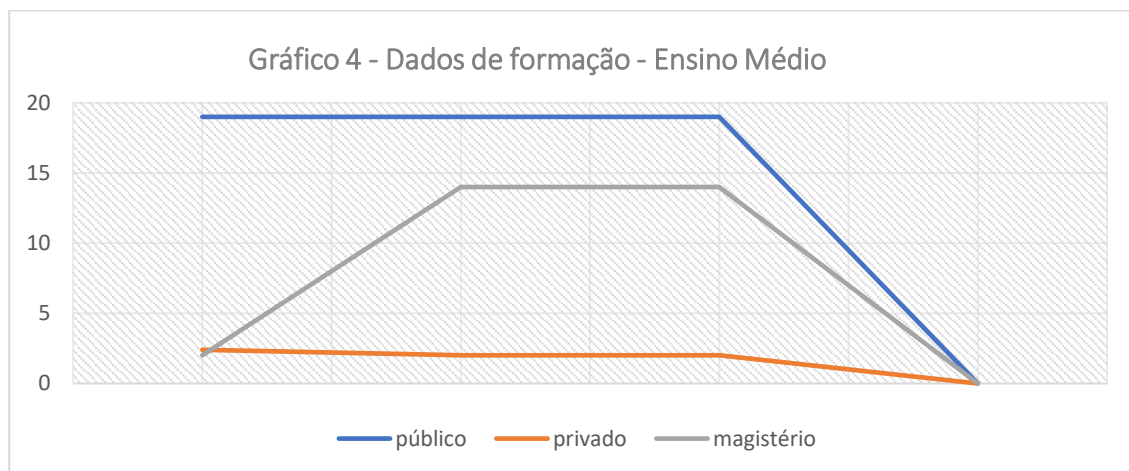
Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

Todas as entrevistadas são de nacionalidade brasileira, conforme apresenta o gráfico 3.



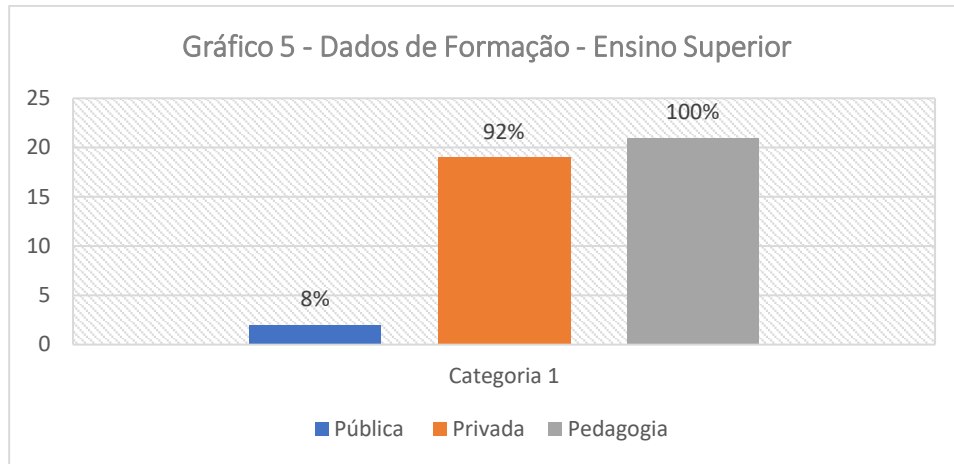
Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

No levantamento sobre o percurso formativo, verificou-se que das 21 participantes, 20 fizeram o ensino médio em instituições públicas e 1 fez no ensino privado, a maioria citando ainda ter cursado o ensino técnico do magistério, conforme mostra o gráfico 4.



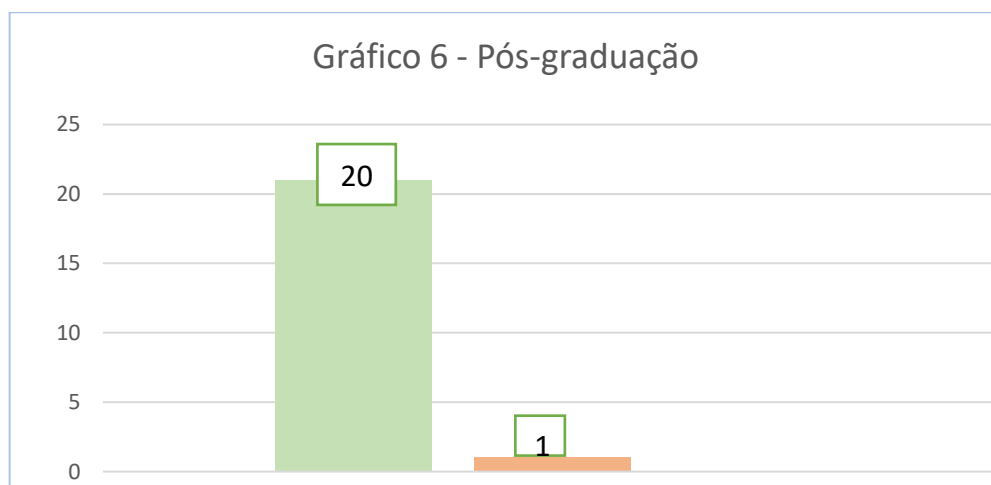
Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

Em relação ao curso de graduação, devido a região ter instituições privadas, a grande maioria (19 participantes) cursaram universidades privadas, correspondendo 92% e (02 participantes) cursaram o Ensino Superior em universidades públicas, representando 8 %, conforme é possível observar no gráfico 5. Nesse mesmo gráfico é possível verificar que 100% cursaram graduação em Pedagogia.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

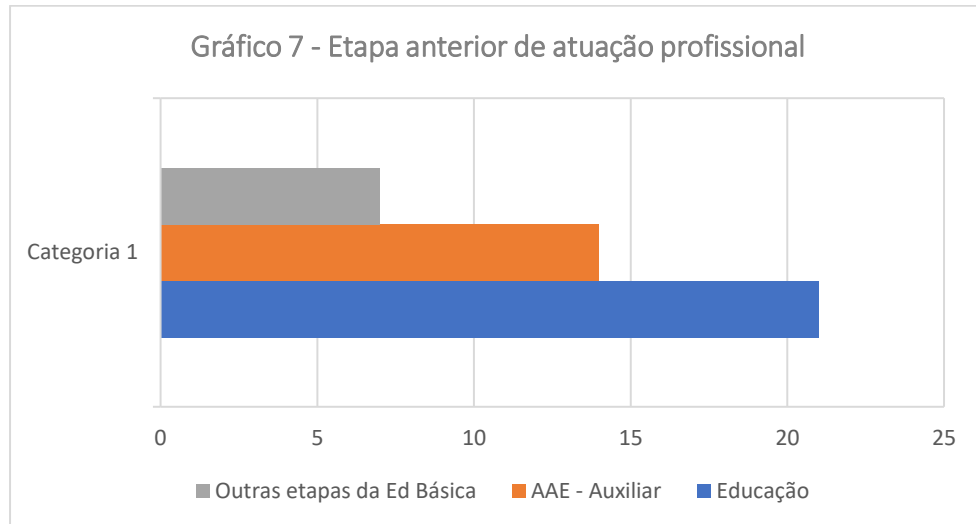
Todas as participantes da pesquisa possuem pelo menos um curso de pós-graduação em nível de especialização. E uma das entrevistadas possui Mestrado em Educação, conforme apresenta o gráfico 6.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

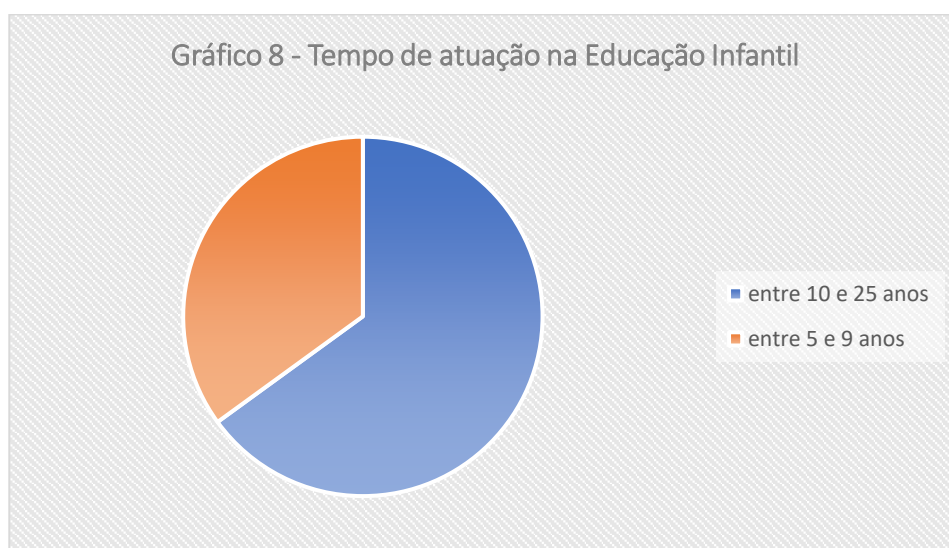
Dentre deste grupo de 21 respondentes, em relação aos dados de atuação /profissão é possível afirmar que todas possuem vínculo de efetivo trabalho no município de Itajaí e estão atuando a mais de cinco anos nas turmas de Educação Infantil, como foi estabelecido como pré-requisito para a participação na pesquisa. Com relação a profissões desempenhadas anteriormente, todas responderam ser funções vinculadas a área da educação. Sendo que a grande maioria, 73% atuaram como Agente de Atividade em Educação (auxiliar da professora de Educação Infantil

na rede municipal de Itajaí) e passaram a atuar na função de professora na Educação Infantil. Outra parte, 27% das participantes atuaram em outras áreas e etapas da Educação Básica (conforme sinaliza o gráfico 7).



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

No gráfico 8 é possível perceber outro dado de atuação que chama bastante atenção. Em relação ao tempo que desenvolvem a função de professoras na Educação Infantil, a maioria 67%, desempenha esse papel de docente há mais de 10 anos, e boa parte 33% está chegando a quase uma década de docência.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

A partir destes dados, podemos identificar que mais da metade das professoras possuem uma significativa experiência de vida e na docência, uma média de 20 anos, todas possuem graduação em Pedagogia e a maioria buscou desenvolver a pós-graduação Lato direcionada também no âmbito da Educação Infantil, entre elas: Especialização em Educação Infantil; Pedagogia da infância; Literatura infantil e contação de histórias; Diversidade de linguagens na Educação Infantil; Neuropsicologia; Supervisão escolar e Educação Infantil; Ludopedagogia; Docência na Educação Básica; Primeira infância e as diferentes abordagens para a Educação Infantil e Psicomotricidade.

4.2.2 Das primeiras perspectivas às experiências vivenciadas

Como foi apresentado no gráfico 7, a maioria (12) das professoras passaram de Agente de Atividade em Educação (auxiliar) para o cargo de docente e todas relatam que suas primeiras experiências na Educação Infantil foram permeadas por desafios, sentimento de insegurança e certa desvalorização profissional, adequações e aperfeiçoamentos diários. Assim, ao serem indagadas sobre os aprendizados e desafios, as professoras mencionaram:

*“Diferente do que aprendemos durante a faculdade, lidar com a **diversidade** de crianças e famílias é muito desafiador” (P17, grifos nossos);*

*“Nem sempre o que **planejamos** e almejamos contempla o que as crianças realmente precisam” (P2, grifos nossos);*

*“O maior desafio foi **lidar com os pais**, o comprometimento das famílias com as rotinas escolares, a falta de participação na vida dos filhos” (P14, grifos nossos);*

*“Os maiores desafios enfrentado pelos professores da Educação Infantil é a **desvalorização** por parte dos poderes públicos, pois temos sempre que estar lutando por nossos direitos” (P11, grifos nossos);*

*“Penso que hoje o que mais desafia nosso trabalho é a **educação inclusiva**, não pela criança, mas pela falta de preparo e interação entre professor X aluno. Estamos muito longe da educação inclusiva por falta de recursos e formação” (P16, grifos nossos); E ainda:*

*Um dos maiores desafios do ensino público é a **falta de materiais pedagógicos**, quando se assume uma turma, o professor precisa investir do seu próprio dinheiro se quiser cortinas, tapetes, jogos, etc... (enfim, um ambiente acolhedor). Outro desafio está sendo o crescimento das crianças com atrasos no desenvolvimento, muitas*

vezes os pais não aceitam, são resistentes, e quando conseguimos fazer com que os pais procurem ajuda, se encontram com a falta de atendimento em uma outra realidade, que é a saúde pública; perdendo uma das fases mais importantes, que é na infância (P5, grifos nossos).

Faz jus destacar os principais aspectos mencionados pelas professoras, no início da carreira, como: a relação com as famílias, os processos de inclusão, as práticas de planejamento docente, desvalorização profissional e falta de materiais e recursos suficientes para um trabalho de qualidade. É possível perceber também a responsabilidade docente projetada historicamente pelas premissas assistencialistas que ainda ecoam no trabalho de professoras e professores de Educação Infantil, reforçado via políticas neoliberais, onde criou-se uma cultura docente de esconder as carências relativas ao seu próprio trabalho. Nesse contexto, observamos que as docentes se sentem pressionadas a realizar suas tarefas indiferente das dificuldades e carências encontradas no sistema de ensino, principalmente no início de carreira.

Em meio ao começo um tanto quanto conturbado, percebemos pelos relatos que principalmente com o aperfeiçoamento cotidiano e com as interações entre os pares as profissionais também mencionaram os aprendizados desenvolvidos para realizar seus trabalhos na Educação Infantil:

Minhas primeiras experiências na Educação Infantil foram de muito aprendizado e observação, considerando a inexperiência à época, busquei inspiração e orientação em profissionais que já atuavam há algum tempo e que demonstravam ser comprometidos, inovadores e estavam em constante busca por novos conhecimentos. Dentro da sala de aula, com meus alunos, confesso que foram os anos de maior encantamento ao ver o progresso de cada criança (P9).

Conforme Tardif (2008) quanto os saberes docentes serem constitutivos por meio: da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. Do saber docente ser constituído num contexto amplo, baseado em diferenciados saberes. É “o saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2008, p. 54). E conforme o relato a seguir percebe-se a importância destas trocas de experiência para o crescimento profissional: “Tive apoio pedagógico por parte da direção e amigos de trabalho que me auxiliaram nos momentos de dificuldade, isto foi fundamental para eu seguir em frente, as vezes (muitas vezes – risos) tive vontade de desistir e ir para outras áreas da educação” (P11).

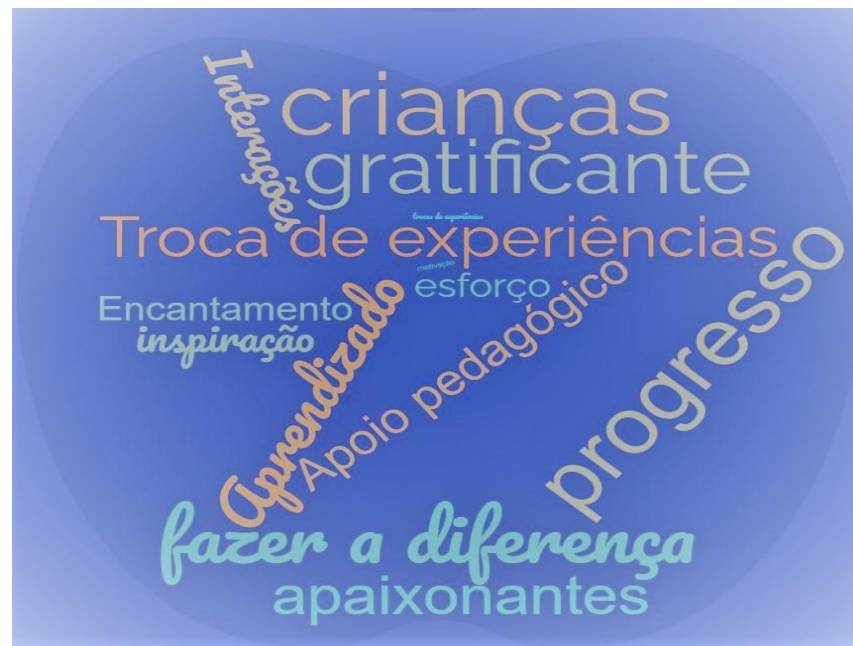
Foi possível verificar também que algumas profissionais tiveram momentos positivos, com um bom acolhimento, com motivações e realização profissional que carregam como suporte para desenvolver suas práticas: *“A principal motivação é saber que o meu trabalho, meu esforço e comprometimento são capazes de fazer a diferença no processo de desenvolvimento de uma criança”* (P9). *“Depois que conheci a Educação Infantil me apaixonei pelas crianças, elas são espontâneas, carinhosas, apaixonantes com grande potencial a ser desenvolvido, trabalhado”* (P3). *“Ser uma Agente (AAE) não supria mais os meus objetivos de poder fazer a diferença e ensinar do meu próprio jeito, de ter “meu” grupo de alunos, então me motivei a fazer o concurso e ser professora”* (P7).

Acredito que o professor de Educação Infantil deve ter sensibilidade para ver além do olhar, para ouvir o que ainda não foi dito. Pensando na criança como alguém que “é”. Esse profissional deve primeiramente querer estar lá. Querer participar desse cotidiano dos bebês e crianças bem pequenas. Estar disposto a refletir, estudar e a buscar sempre, seja com leituras, trocas de experiências (P1).

O professor precisa se reinventar todos os dias. Mas, ao mesmo tempo não é difícil, é prazeroso, é emocionante cada progresso que elas (as crianças) apresentam do início do ano até o final, é visível (voz embargada e emocionada). Nesta fase eles aprendem muito pela imitação, necessitam de afeto, aconchego. O trabalho muitas vezes gira em torno das rotinas, as quais são importantes e devem ser aproveitadas, planejadas para o desenvolvimento global das crianças. Tudo que fazemos com intencionalidade estamos propondo novas aprendizagens (P3).

Por meio destes relatos, que foram apresentados pela grande maioria, é possível observar que realizam o trabalho na Educação Infantil atentas as especificidades desta etapa da Educação Básica e buscam respeitar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas. *“Tenho o maior orgulho de ser professora de Educação Infantil, me realizo ao ver meus pequenos crescendo, brincando, aprendendo, e ao final do ano letivo perceber o quanto cada um deles se desenvolveu é gratificante”* (P11). *“Sou realizada, pois atuo com a faixa etária que eu me identifico em trabalhar, e a cada crescimento das crianças, cada olhar de alegria, gestos, me faz ter a certeza que estou na profissão certa”* (P13). *“Atuo com responsabilidade pois é a profissão que escolhi, e me considero sempre aberta para novos paradigmas”* (P18). Por meio dos dados é possível observar as conexões positivas que foram sinalizadas pelas participantes, como pode ser visto na nuvem de palavras:

Figura 4 – Nuvem de palavras– percepções positivas da profissão



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Freire (1996), referindo-se aos profissionais do magistério, os diz como: um profissional corajoso, que enfrenta todas as adversidades dessa profissão tão exigente. “Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE 1996, p. 28)

A docência requer autoconfiança, autoconhecimento, autovalorização e recusa contra as formas de desvalorização profissional. Freire (1996) discorre sobre uma série de qualidades necessárias ao professor, que precisa equacionar a luta pela valorização da profissão e o amor pelo ofício de ensinar. Ressalta que é pela via da valorização que a profissão docente ficará mais “alegre”, mais leve, e poderá intervir de forma decisiva na mudança da escola pública.

Para Rinaldi (2012), a definição da identidade profissional do professor de Educação Infantil, não é vista em termos abstratos, mas em contextos, em relação aos colegas, aos pais e, acima de tudo, às crianças. E também em relação à sua própria identidade e à sua formação pessoal e educacional, além da experiência que vai constituindo.

Conforme a autora, os professores são a peça-chave na articulação do trabalho, pois são vistos como aqueles que tem o “fio condutor”, que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões da rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação (RINALDI, 2012).

Desta maneira, os pontos desta análise se interligam ao que se refere as perspectivas, as primeiras experiências, as motivações para atuar com realização na profissão – professora de Educação Infantil. Pelos depoimentos das docentes, observa-se que nem tudo são flores e festas, são cenários construídos com lutas e desafios.

É comum existir uma fase inicial docente de confronto com “a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF, 2008, p. 82).

Como aborda Tardif (2008), neste processo inicial implica o docente à burocracia institucional e curricular, pela qual precisa se situar em uma rotina de regulações, normas, precisa observar e ocupar suas próprias posições na hierarquia e confrontar suas ideias com os alunos, desconstruindo e reconstruindo novos conceitos, até então estáveis, advindos da sua formação inicial e até de sua própria experiência pessoal escolar.

Num emaranhando de novas experiências, o “saber de experiência feito” proposto por Freire (2001 p.232) em sua obra “Pedagogia dos sonhos possíveis”, na qual ele argumenta que: “uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando”. Vai se sustentando assim uma proposta pedagógica que advoga a superação, não a ruptura com o saber do senso comum, mas um incremento na pesquisa e na docência em educação, potencializando uma educação para a autoria, que motiva, que realiza, que evolui.

Após abordar essas lembranças e relatos das professoras participantes da pesquisa, o próximo tópico buscará analisar as percepções das docentes referente aos processos de formação continuada: dos conceitos, das contribuições, das temáticas das quais já participaram, das temáticas que consideram relevantes, da busca e da pesquisa pessoal neste processo, das experiências que vivenciaram, das

relações estabelecidas entre esses momentos de formação continuada com as suas práticas pedagógicas, das sugestões e críticas para a evolução deste processo.

4.2.3 Diálogo com as docentes sobre a Formação Continuada na Educação Infantil

Quando a entrevista foi realizada com as professoras, todas ficaram desde o início bem à vontade para responder as questões, colocar seus pontos de vista, suas ideias, suas angústias e apresentar sugestões. Ao partir para a “segunda” etapa do nosso diálogo, referente aos processos de formação continuada, algumas questões mobilizaram o diálogo: O que é, e quais as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas? Lembra de alguns temas tratados na formação continuada da Rede municipal de Itajaí para a Educação Infantil dos últimos cinco anos? Quais temas você destacaria como relevantes? Considera importante que os CEIs possam organizar suas próprias formações? E as formações por iniciativa pessoal do docente, considera importante? Qual tipo de formação menos e mais lhe atraiu? Atividades culturais (museus, filmes, exposições, etc..), viagens, leituras diversas e outras experiências podem contribuir para o processo de formação continuada? O que sugeriria para a gestão de sua instituição, e para a secretaria de educação que pudesse melhorar a formação continuada?

Ao iniciar essa parte da entrevista com as docentes, foi possível observar que tiveram uma certa desenvoltura ao falar sobre a temática “formação continuada”, conceituando e respondendo sem preâmbulos; conforme a transcrição no quadro a seguir:

Quadro 15 – Conceitos de formação continuada pelas participantes da pesquisa

C O N C E I T O S	<i>Cursos que visam aperfeiçoar a prática do professor (P1, grifos nossos).</i>
	<i>São grupos de estudos, eventos, palestras que tem por objetivo discutir e fomentar novas possibilidades (P2, grifos nossos).</i>
	<i>São capacitações que devem ocorrer sempre para o aperfeiçoamento, ampliação do repertório de práticas pedagógicas dos profissionais para que aprendam novas e eficientes maneiras de apoiar e ajudar os educandos em seu conhecimento integral (P3, grifos nossos).</i>
	<i>A formação continuada é o processo de inovação e aquisição de novos conhecimentos para a prática pedagógica (P4, grifos nossos).</i>
	<i>Entendo como processos contínuos de estudo, se aperfeiçoar, trocar ideias (P5, grifos nossos).</i>
	<i>Como o próprio nome sugere, seria a formação ao longo da trajetória profissional (P6, grifos nossos).</i>
	<i>Evolução em seus conhecimentos. Atualização, reflexão e construção de novas competências (P7, grifos nossos).</i>
	<i>Um processo contínuo de aperfeiçoamento (P8, grifos nossos).</i>

D E F O R M A Ç Ã O C O N T I N U A D A	Constante busca pelo conhecimento (P9, grifos nossos).
	Capacitação, estudo permanente para professores (P10, grifos nossos).
	Conhecimentos atuais que contribuem para o desenvolvimento de novas práticas (P11, grifos nossos).
	Eu entendo que deveria ser uma continuidade do nosso aprendizado sobre o que é ser educador (P12, grifos nossos).
	É a ampliação de novos e também antigos conhecimentos , que irão nos auxiliar na sala de aula, com nossas crianças, colegas de trabalho e também com as famílias (P13, grifos nossos).
	É uma base, inovação , um processo contínuo (P14, grifos nossos).
	É o processo permanente de formação para que professores possam aperfeiçoar sua prática pedagógica (P15, grifos nossos).
	Entendo como atualização , inovação, aperfeiçoamento do que já se sabe e se faz (P16, grifos nossos).
	Para mim se resume a profissionalização contínua (P 17, grifos nossos).
	Transmissão de saberes para inovar as práticas e serem vivenciadas no âmbito escolar (P18, grifos nossos).
	Estudo contínuo , sempre vamos ter o que aprender, e precisamos estar sempre se atualizando (P19, grifos nossos).
	Penso que seja uma forma efetiva de fazer com que o professor amplie seus conhecimentos provando, estimulando o desenvolvimento de habilidades (P20, grifos nossos)
	Evolução de conhecimentos, atualização, reflexão e construção de novas competências (P21, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

As palavras Formação e Continuada no dicionário tem as seguintes definições: “Formação: ação de formar, de criar dando forma, de fabricar” (DICIO, 2023). “Continuada: seguida, consecutiva, contínua, ininterrupta, sucessiva” (DICIO, 2023). Ao comparar as definições com os conceitos propostos pelas entrevistadas, logo percebe-se as semelhanças e compreensão do significado da temática - Formação Continuada - como foram destacados pelas docentes: formação ao longo; evolução, processo permanente; processo de inovação; continuidade; estudo contínuo; ampliação de conhecimentos; desenvolvimento de habilidades; novas possibilidades; ampliação de repertório.

As concepções abordadas pelas professoras denotam além de um reconhecimento conceitual, as perspectivas do que o processo de formação continuada significa dentro de suas trajetórias profissionais. Verifica-se ao analisar as respostas um comprometimento intrínseco, uma responsabilidade em desenvolver continuamente novas competências, de ampliar os saberes, de atualizar informações de maneira contínua para a qualificação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Conforme sinaliza Sambugari, Arruda (2011), a formação continuada deve ser compreendida como a formação que ocorre no contexto escolar, num espaço e tempo específicos. Uma ação que não ocorre sem a participação do professor, que é

o sujeito de seu próprio projeto formativo, deixando para trás a concepção de ‘treinamento’.

Nas falas das docentes, termos como, ‘aperfeiçoamento’ e ‘capacitações’ e estes segundo Marin (2011, p. 16) estejam atrelados a uma concepção tradicional de formação continuada, tendo em vista que, para a autora aperfeiçoamento seria “[...] a busca da perfeição para homens é algo inatingível, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição”. E o termo ‘capacitação’ seria o ato de tornar capaz e habilitado, no qual o professor desempenha sua profissão em função somente de resultados. Porém, nas manifestações das docentes se percebe que a vinculação de algumas palavras, descartam a possibilidade de o processo formativo ser considerado pelas professoras como algo meramente sistemático e técnico ao processo. É perceptível que embora diferentes nomenclaturas sejam utilizadas, o foco dos conceitos trata de um aprendizado contínuo ao longo da trajetória profissional, buscando alicerces e reflexões que agregam ao trabalho pedagógico e não apenas treinos e técnicas obrigatórias a serem desenvolvidas de tempos em tempos.

Observa-se esta mesma questão, ao perguntar na sequência, quais seriam as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas? As docentes tão logo indagadas, imediatamente apresentaram suas perspectivas:

Quadro 16- Contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas

Contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas	<i>O aperfeiçoamento constante do professor, enfatizando a importância da formação no aspecto profissional contribuindo com o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e significativa (P1, grifos nossos).</i>
	<i>A formação continuada contribui principalmente para a reflexão do trabalho realizado e como buscar implementar em nossas vivências os temas abordados (P2, grifos nossos).</i>
	<i>As formações continuadas contribuem e são indispensáveis para que as equipes de profissionais da educação acompanhem as novidades e consigam evoluir, proporcionar uma educação ainda mais qualificada e completa aos alunos (P3, grifos nossos).</i>
	<i>A formação continuada pode ser um bom pontapé inicial para renovação de práticas pedagógicas, para uma autoavaliação e resignificação do trabalho realizado. Além de ser oportunidade para novos conhecimentos, também é momento para reflexão acerca do que pode ser mudado (P9, grifos nossos).</i>
	<i>As contribuições da formação continuada são as mais diversas possíveis, como: o despertar para o novo, se aprofundar em</i>

	<i>assuntos já conhecidos por nós e conquistar qualificação profissional (P13, grifos nossos).</i>
	<i>Contribui para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor e da sua prática pedagógica (P15, grifos nossos).</i>
	<i>Contribui com renovação no trabalho e qualidade nos resultados (P18, grifos nossos).</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

É possível, a partir dos depoimentos sobre as contribuições da formação continuada, destacar aspectos mencionados, como: troca de experiências, aperfeiçoamento, momentos de reflexão, atualização, conhecimento profissional, renovação, evolução, qualificação profissional e autoavaliação. Fica evidente a partir dos discursos das respondentes as boas impressões que tem do processo de formação continuada e o quanto estes podem trazer importantes contribuições para as práticas educativas cotidianas. Isso mostra que o processo formativo não pode se limitar a um amontoado de cursos, palestras, técnicas ou treinamentos. Mas, um processo contextual contínuo pautado em reflexões acerca de seus fazeres pedagógicos.

Conforme Garcia (2010), a formação de professores na área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores (em formação ou em exercício) implicam individualmente, ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições. [...] “Isto permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a educação que os alunos recebem” (GARCIA, 2010, p. 26).

Ao analisar os relatos das professoras, é possível reportar a Imbernón (2010), quando diz que: mais do que atualizar os professores e professoras, a formação continuada deve também possibilitar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação. Nóvoa (2009), afirma que é necessário, ao que se refere a formação de professores, a valorização do trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho coletivo transformam-se em conhecimento profissional, fazendo com que os professores e professoras se apropriem dos processos de mudança, levando-os a transformar as práticas concretas de intervenção.

Ainda sobre os depoimentos, é possível verificar uma certa preocupação de algumas participantes referente a oferta e o desenvolvimento dos processos

formativos e suas contribuições: *“Deveriam contribuir para o educador repensar diariamente a sua conduta, desde o seu planejamento até a maneira como ele age no seu trabalho”* (P12). *“Quando bem aplicada e esclarecedora as contribuições são transformadoras e eficaz para auxiliar e inovar a prática pedagógica”* P5. *“A contribuição poderia ser imensa. Mas geralmente recebemos pessoas muito qualificadas, outras vezes não qualificadas, como por exemplo a Escola da Inteligência (programa do atual governo municipal) que trazem conteúdos desnecessários a nossa prática. Precisamos de conhecimentos que nos ajudem a melhorar e a refletir a nossa prática”* (P7).

Neste viés, observa-se que as docentes têm consciência das contribuições que as formações continuadas podem agregar aos saberes necessários ao desenvolvimento das práticas educativas. Conforme Freire (1991) pontua *“a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”* (FREIRE, 1991, p. 8). O saber docente tem origem em diferentes instituições como: a família, o meio cultural, o contexto histórico e no qual está inserido. Além disso, depois de sua formação inicial, o educador adquire saberes com suas práticas pedagógicas e com formações complementares.

Ao perguntar as professoras participantes se recordavam das formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino nos últimos 5 anos, obtivemos diversos dados, nos quais os docentes fizeram o exercício de retomar na memória temas de formações que tivessem sido significativas e se poderiam citá-las.

A (P1) citou que dentre esses 5 anos, as formações que mais recordavam eram *“as de 2018 e 2019, onde aconteceram visitas culturais, em outras realidades e temas importantes com dinâmicas práticas e proveitosas. Momentos de novas possibilidades e conhecimentos”*. A (P5) citou que: *“Tivemos o curso de arte contemporânea, foi muito gratificante entender um pouco de arte e aprender a trazer esse assunto para a sala de aula. Também tivemos formação sobre planejamento, que é sempre válido, devemos estar em aperfeiçoamento sempre”*. Já a (P9) recordou do ano 2019, *“foi ofertada uma formação sobre o brincar (não recordo o nome da formação), mas na ocasião foi exibido o documentário “Território do brincar” e “Caramba, carambola”. Lembrei deste tema justamente porque acredito na potência do brincar e na importância do trabalho do professor neste processo de organização dos espaços, seleção dos materiais e observação das ações, falas,*

atitudes e reações das crianças”. E a (P14) fez memória também ao ano de 2018, *“Tenho várias formações das quais lembro, mas que me remete lembranças e sempre volto para estudar e pesquisar, são as formações presenciais do (PNAIC) Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, 2018”.*

Algumas participantes citaram mais de um tema e colocaram em evidência o estudo sobre a BNCC, como relatou a (P4) e (P11):

O curso com o tema da BNCC considerei muito significativo, quando foi inserido como referência obrigatória que estabelece os objetivos que se espera alcançar. Achei de grande valia os estudos e aprendizagens que o curso ofereceu para auxiliar no entendimento e aplicação da BNCC no processo ensino/ aprendizagem (P4).

As formações da rede municipal foram significativas pra mim: Oficina de formação sobre o folgado do boi de mamão - cultura e travessura; Motivação e aperfeiçoamento profissional - palestra com o professor Éliton Rufino Seára, acho que foi em 2018. E o Projeto de formação continuada sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, oferecida pelo Departamento de Educação Infantil - DEI. Essas formações proporcionaram aprendizagens diferenciadas sobre a Cultura da nossa região que eu tinha um breve conhecimento, bem como sobre a motivação do professor no dia a dia do seu trabalho para não se tornar cansativo e repetitivo e no aperfeiçoamento pedagógico e também as diretrizes curriculares municipais, que apesar de serem repetitivas também foram interessantes (P11).

As participantes 19 e 20 também deram ênfase a esses temas que aparecem sistematizados nos quadros 07 a 13 e mostram o mapeamento das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a UNIVALI e com as unidades escolares. *Lembro dos temas: BNCC, planejamento, avaliação, como organizar o trabalho (P19).*

As formações continuadas realizadas na UNIVALI, para mim sempre foram bastante significativas e tenho memórias. Algumas com práticas em contação de histórias, jogos, brincadeiras e cantigas, visitas ao CAU (que é o colégio de aplicação, dos anos iniciais e da Educação Infantil da UNIVALI). Me lembro de uma que aconteceu em 2019 a última antes da pandemia acho Docência na Educação Infantil, falava sobre a BNCC e a revisão, fizemos visita ao CAU, uma das melhores para mim muitas experiências foram compartilhadas ali, no momento de transição onde precisamos entender, conhecer e tomar posse desse novo contexto que a BNCC trazia (P20).

Ao analisar e interpretar os dados gerados que algumas participantes fizeram referência as formações dos últimos 2 anos, lembrando principalmente das formações que envolveram o uso das tecnologias por conta da pandemia: *“Lembro de algumas, mas para mim uma das mais importantes foi sobre materiais não*

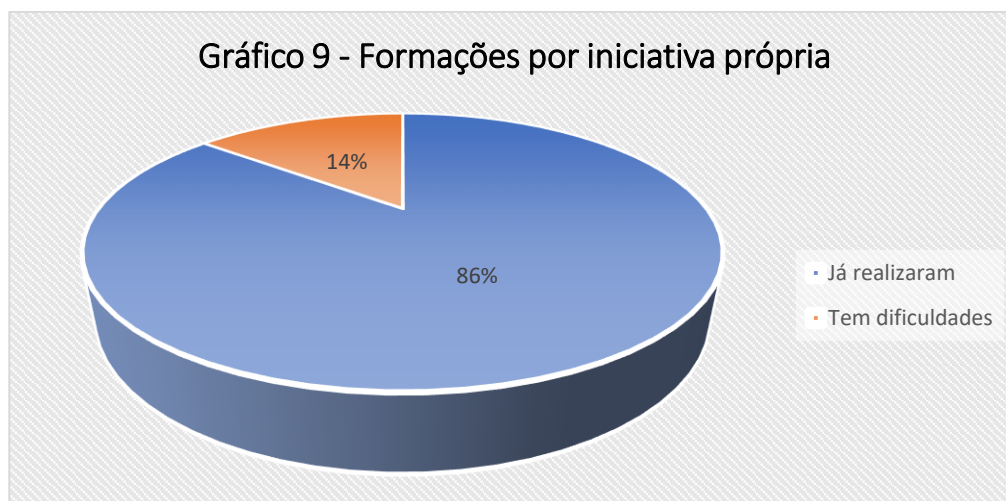
estruturados e o uso das tecnologias” (P17). “Com certeza o tema que foi muito significativo para mim foi a utilização de recursos tecnológicos durante o processo de ensino e aprendizagem, nas aulas remotas no período da pandemia” (P16). “BNCC, Trilhas de aprendizagens, Escola da Inteligência, ultimamente por conta da pandemia foram no formato online e eu sinto a falta das formações presenciais” (P13).

Outras entrevistadas ainda, disseram ter pouca recordação dos temas abordados: *“Infelizmente não lembro de nenhum tema que tenha se destacado” (P2). “Sinceramente não. São tão parecidas com as ementas da graduação que parece que estamos sempre falando da mesma temática” (P6). “Na verdade, a maioria deles é muito superficial e não consegue atingir o público certo. Não soluciona nossas angústias e frustrações” (P7). “O que mais marcou foi uma formação sobre a escola de Réggio Emília, onde aqui nossa realidade é outra, nós questionamos a palestrante e ela nos relatou que é uma base para nossa prática docente, porém não concordo, temos que trabalhar conforme nossa realidade” (P8). “No último que participei na Secretaria de Educação a palestrante era farmacêutica, muito inteligente, mas totalmente fora de nossa área” (P10). E a (P12) fez o seguinte relato:*

É difícil recordar pois foram formações pobremente elaboradas e superficialmente ministradas, ao menos na minha realidade. Me recorde de abordarem a avaliação, o registro, e a construção de brinquedos ou brincadeiras usando materiais alternativos. Esta última foi coincidentemente ministrada enquanto havia uma massiva reclamação sobre falta de envio de brinquedos aos CEI's, por isso me lembro bem dela (P12).

Neste viés, é possível perceber mais uma vez que as docentes entrevistadas argumentam a necessidade de receber formações continuadas com temáticas que contribuam com seus contextos pedagógicos. E que as mesmas sejam estruturadas com qualidade, oferecendo suporte técnico, científico e interativo.

Verificou-se este anseio também, quando a pergunta foi sobre as formações por iniciativa própria, se já realizaram. 85% das entrevistadas responderam que sim, e o quanto consideram importante o professor fazer suas próprias buscas e pesquisas. Uma pequena minoria 15% responderam que tem dificuldade de pesquisar quando não é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, conforme no gráfico 9.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022.

Para Freire (2002), a educação é um instrumento, uma ferramenta de tomada de consciência do indivíduo para tornar-se um ser social, inserido numa coletividade. Sem a educação, o indivíduo fica alienado a sua própria situação, inconsciente dos seus problemas e incapaz de vislumbrar suas potencialidades de ação e as possibilidades de solução para seus conflitos existenciais.

Assim, compreende-se os conceitos de *libertação* e *autonomia*, pois ao educar-se, o indivíduo livra-se das correntes sociais e psicológicas criadas pela ignorância que o impedem de entender o seu próprio papel dentro da sociedade e de tornar-se um ser autônomo. Neste viés, acredita-se como Freire que, o processo de buscas, de soluções para as questões que lhe confrontam, lhe tornam um sujeito com mais soluções, mais autonomia para de fato ser o docente interativo e participativo que os alunos precisam.

Cerisara (2004) aponta a necessidade de o trabalho educativo com as crianças ser revisto com base na “Pedagogia da Educação Infantil”, que entende que não existe uma única infância, mas infâncias. Que não há um único padrão de ser criança, há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos. É preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades.

Dessa forma, os saberes específicos necessários para uma atuação docente coerente, precisa garantir além dos direitos das crianças, um atendimento de qualidade e acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Os docentes precisam rever suas práticas na Educação Infantil, com a imposição de “práticas

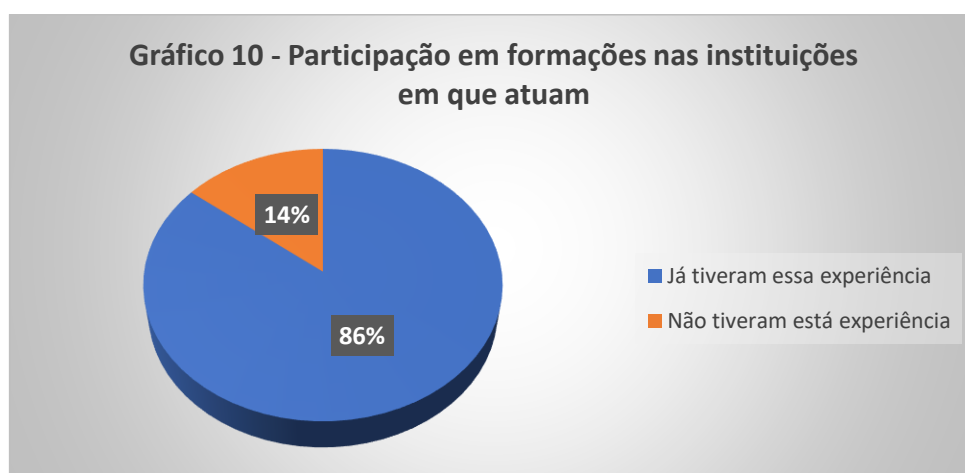
ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas escolares ou hospitalares” (CERISARA, 2004, p.13).

Referente ao questionamento se consideravam importante cada Centro de Educação Infantil organizar suas próprias formações, todas foram unânimes em responder que sim:

Cada CEI se localiza em uma comunidade diferente, possuindo características pertinentes ao local que está inserido. Ressalto a importância dos temas a serem abordados nas formações sejam voltadas ao interesse contextual que os professores atuam e suas reais necessidades, isto é, temas pertinentes ao dia-a-dia da prática em sala de aula, auxiliando no aperfeiçoamento da atuação pedagógica (P1).

Conforme Freire (2002, p.68), “o ato de educar não é um processo de realização individual”, mas sim o resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos (professor X aluno) e dos meios sociais utilizados para realizar esta ação. Compreende-se assim que todos os envolvidos no contexto educativo são corresponsáveis pelo processo que ali se desenvolvem. Foi possível perceber nesta questão da entrevista o destaque que as participantes acentuaram sobre os contextos em que trabalham e a importância destes meios sociais para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica.

Referente a participação de experiências formativas dentro de seus locais de trabalho, uma pequena parte, 15% afirmaram que nunca participaram destes momentos, mas que gostaria de participar porque consideram relevantes. Já 85%, (conforme aponta o gráfico 10) disseram ter tido experiências exitosas e que são necessárias ao processo educativo.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022

Nos depoimentos relatam um pouco sobre estas participações: “*Sim, já tivemos a oportunidade de ter uma formação desenvolvida pela gestão juntamente com a supervisora que foi muito importante naquele momento. Aprendemos a olhar para nós mesmos (CEI) ver o que tínhamos de bom e buscar soluções para o que não estava satisfatório*” (P2). “*Já tivemos em nosso CEI e foram maravilhosas com saídas de campo e troca de ideias. Ricas em aprendizagens e experiências*” (P3). “*Sim, as formações organizadas pela própria unidade estão sempre relacionadas a nossa realidade, cultura e comunidade; já vivenciei algumas e foi gratificante*” (P16).

Na questão 4, as professoras foram indagadas sobre quais temas destacariam como relevantes para sua formação continuada como docente. Das 21 participantes, todas colocaram mais de uma opção de temas, e 12 responderam uma temática em comum “Inclusão social e TEA - Transtorno de Desenvolvimento e Aprendizagem”. Outros temas foram citados e alguns deles mais de uma vez conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 17 - Temas destacados pelas entrevistadas como relevantes para a formação continuada docente

Tema destacado	Número de vezes que foi citado
Educação Inclusiva – Transtorno de Desenvolvimento e Aprendizagem TEA	12
Uso das tecnologias	6
Mídias na Educação Infantil – o uso pelas crianças “consequências”	2
Saúde emocional do professor	2
Primeiros socorros	2
Avaliação e planejamento	2
Como trabalhar os objetivos e campos de experiência da BNCC	4
Registro e documentação pedagógica	2
Todos os temas possíveis que envolvam a prática pedagógica	2
Futuro da educação	2
Limites em sala de aula	1
Ludicidade como forma de aprendizagem	1
Temas práticos com projetos e vivências	2
Oferta de material de longo alcance	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

Os temas elencados pelas professoras retomam mais uma vez que as formações venham de encontro com a necessidade de seus contextos, das suas práticas pedagógicas. É possível observar isto quando falam do grande número de crianças com necessidades especiais nas salas de aulas e as poucas formações oferecidas neste âmbito para suprir suas necessidades. “*Acho que com a crescente*

de casos de TEA - transtornos de desenvolvimento e aprendizagem, seria muito importante que a rede se preocupasse com temas referente a esta e muitas outras síndromes que fazem parte do dia a dia das escolas desde a Educação Infantil” (P2).

Nas questões subsequentes da entrevista: Qual tipo de formação que menos lhe atrai e a que mais lhe atrai? A grande maioria das participantes respondeu que eram as formações com muitas bases teóricas, fora de contexto e com temáticas repetitivas: *“Algumas formações não chamam a atenção dos professores por serem maçantes principalmente aquelas onde o palestrante fica lendo o tempo todo sobre teorias” (P10).* *“Mesmo sabendo da importância não me agrada formação que tem como base as leis, devido ser quase sempre um monólogo e isso cansa bastante” (P15).* *“Formações que não traduzem a nossa realidade, chão de sala de aula. Posso dizer que tudo nos traz conhecimento sim sem dúvida, pois podemos adaptar a nossa realidade, mas precisamos de formações que nos auxiliem a viver com a nossa realidade de creche” (P19).* *“Formação muito teórica com profissionais que nunca tiveram em sala de aula, sua visão não condiz com nossa a nossa realidade e os benefícios para nossa prática docente, não costuma surtir efeito. Só teorias podemos ler em qualquer lugar e ainda ter como material de pesquisa para tirar dúvidas” (P7).*

Neste viés, Freire (1996 p. 24) nos diz que: *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.* As bases teóricas configuram uma importante ferramenta para a organização curricular e conseqüentemente das práticas pedagógicas. Sem elas estamos fadados a lidar com achismos e ações infundadas. *“Por isso é que, na formação permanente os professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...] o próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p.44).*

Todas as entrevistadas foram unânimes em enaltecer formações continuadas com trocas de experiências, debates, interações, estratégias práticas, saídas de campo, conhecimento de outras realidades, conforme pode-se observar nos relatos a seguir: *“Formações que oportunizaram ao professor conhecer outras realidades. Formações com trocas de experiências. Saída de campo” (P1).* *“As que tem interação, trocas de experiências e aprendizagens” (P3).* *“A formação mais atrativa são as que realizam interações entre os participantes com assuntos de grande*

relevância para estratégias na prática pedagógica” (P4). “Relatos e workshops de experiências pedagógicas ricas! Elas inspiram, ensinam, valorizam e fazem os profissionais refletirem sobre o que fazem” (P12). “Todas que acrescentam e nos abrem caminhos para desenvolver boas práticas” (P21). A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001).

Esses relatos complementam as respostas das entrevistadas quando foram indagadas se consideravam os momentos de partilha, de troca de conhecimentos e experiência entre docentes relevantes. Todas as participantes responderam que sim, acham imprescindível. E ao perguntar se já tiveram experiências dessa natureza, verificou-se que a grande maioria, 92% já vivenciaram ações de compartilhamentos e trocas de experiências com outros profissionais. Uma pequena parte, 8% conforme mostra o gráfico 11 disseram ainda não ter vivenciado esses momentos.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista, 2022

Nos relatos a seguir outros pontos positivos foram ressaltados pelas participantes que vivenciaram essas experiências: *“Aprendemos experiências que podem enriquecer nosso trabalho e nos enriquecer enquanto pessoas também. Visitar espaços culturais, foi uma ótima formação” (P3). “As trocas de experiências, partilha de conhecimentos e vivências são momentos únicos não só para conhecer outras realidades, mas também buscar ajudar os muitos desafios que temos no CEI” (P1). “As formações com trocas, partilhas contribuem para a prática do professor. No nosso CEI, participamos de uma formação compartilhando organização dos espaços com outras profissionais do CEI. Organizamos os espaços da sala*

referência, e durante a formação pedagógica os professores puderam compartilhar com todo grupo” (P2). E seguem outros depoimentos:

Já participei de grandes experiências que foram muito significativas para minha prática pedagógica, que na maioria das vezes foram aplicadas e formuladas pela supervisora escolar do CEI. Essas formações sempre estavam de acordo com a necessidade e desafios vivenciados no ambiente escolar. Um dos momentos vivenciados e significativos tanto para os profissionais quanto para os alunos foi a reorganização dos espaços e criação de “cantinhos” no exterior do CEI para contribuir com o brincar de maneira prazerosa (P4).

Considero a troca de experiências importantíssima e enriquecedora do trabalho pedagógico. Durante 8 anos trabalhei em uma escola da rede Verzeri, onde todos os anos era feita a formação “Cases de sucesso”, onde os professores escolhiam algumas práticas realizadas ao longo do ano e compartilhavam com os demais. Naquela ocasião, eram apresentadas fotos, registros dos alunos e relato oral de como o trabalho foi desenvolvido (P9).

Já as profissionais que sinalizaram, ter tido pouca ou nenhuma experiência neste sentido, reconhecem a importância desse tipo de proposta: porém, que consideram “*Super importante pois tratam diretamente a realidade do contexto. Já vive momentos assim, hoje não tenho experiências boas para contar*” (P14). “*Eu considero muito importante esses momentos de partilha, pois vejo muitos trabalhos grandiosos que não conseguimos partilhar devido à falta de tempo para trocar as informações*” (P7).

Neste sentido, as indagações das professoras participantes da pesquisa, culminam com outra questão levantada na entrevista, que se referia ao desenvolvimento de atividades culturais (museus, filmes, exposições, etc..), viagens, leituras diversas e outras experiências, se essas ações poderiam contribuir para a formação continuada, pedindo ainda para justificar suas respostas.

Todas as participantes sinalizaram em seus relatos que consideram importantes tais ações: “*Considero muito importante, pois o processo de aprendizagem é amplo e só tem a contribuir quando estes momentos se tornam mais afetivos e divertidos*” (P5). “*Sair fora do ‘nosso mundo’, nos proporciona novos saberes e nos incentiva a utilizar novas reflexões e práticas pedagógicas*” (P8). “*Acredito que as vezes sair do contexto escolar nos permite alçar vôos da imaginação e criar novas possibilidades*” (P18). “*Fundamental! Conhecer, conviver, experienciar e compartilhar. É possível levar e aguçar a curiosidade de todos*” (P14).

“Acredito que seriam bem proveitosas, pois a criança é um ser que produz cultura, e isso nos auxilia neste processo” (P13).

Estas experiências aguçam nossa sensibilidade e criatividade. Promovem a reflexão sobre o que fazemos e nos motivam a evoluirmos constantemente. É preciso sempre estarmos “cutucando” a nossa sensibilidade e poder criativo, e acredito que a cultura tem esse poder (P12).

Atividades culturais, viagens, leituras e outras experiências contribuiriam e muito nas nossas formações, pois abriria um leque maior de informações sem ser repetitiva como na maioria das formações são. E teríamos um conhecimento mais amplo com novas experiências em que poderíamos utilizar dentro da unidade escolar (P11).

Essas atividades culturais têm muito a nos ensinar sempre, nos fazem refletir e ver as coisas por um outro ângulo. Há alguns anos atrás (3 anos eu acho) visitamos uma realidade diferente da nossa em uma unidade de Educação Infantil do município de Gaspar – SC e que motivou algumas intervenções interessantes em nosso CEI (P2).

Para finalizar, foi aberto um espaço para sugestões que pudesse aprimorar a formação continuada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e para os gestores das instituições em que trabalham.

Nos depoimentos analisados nas entrevistas, algumas professoras fizeram sugestões de maneira ampla para os dois segmentos: *“Para os dois, que tragam sempre temas relevantes do nosso cotidiano e oferecendo recursos para aplicar na nossa prática” (P8).* *“Para ambos, desejo que percebam as verdadeiras necessidades de cada unidade e que as formações sejam leves, práticas e interessantes. Que venham para somar sempre” (P3).* *“Para os dois...Uma repaginada, assim como foi sugerido na questão anterior com idas a museus, exposições, filmes, etc...” (P10).* *“Planejar formações que priorizem a prática pedagógica, o acesso à cultura, tornando esses momentos mais prazerosos” (P15).*

Outras aproveitaram para salientar temáticas que já haviam sido citadas como uma necessidade para seus contextos pedagógicos atuais: *“Temas como citei antes: Educação inclusiva, tecnologias. Tudo que seja para somar” (P16).* *“Sobre deficiências, conhecer espaços de ensino, conversar com profissionais da área, pois percebemos que cada ano, os alunos com dificuldades aumentam e precisamos aprender a incluir todos” (P5).* *“Interação família X escola; Pesquisa sobre o futuro da educação. Educação Inclusiva” (P14).* *“Formações que sejam referentes a boas práticas para a Educação Infantil, e de preferência no CEI, porque como já falei acho que fica mais direcionado ao grupo, a realidade” (P18).* *“Sugiro que sejam com*

trocas de experiências com reflexões constantes sobre nossa prática. Oficinas, jogos, músicas. Aprendizagens compartilhadas, construção de parcerias entre professores, tendo oportunidade de repensar suas ações na organização da ação pedagógica” (P1).

Outras ainda preferiram direcionar suas sugestões para cada segmento, nos excertos a seguir fica evidente que as professoras estão procurando encontrar soluções:

Para a gestão da unidade que possa contribuir com práticas renovadoras alimentando nosso conhecimento. Para a Secretaria Municipal de Educação que as formações possam favorecer os docentes do nosso município com as práticas desenvolvidas para compartilhar com mais docentes (P17).

Para a gestão: que estes momentos de reflexão voltassem a acontecer pois tem ficado muito a desejar nos últimos anos. Para a secretaria: que faça uma enquete para saber das dificuldades e anseio dos professores e não que só empurrem cursos de faz de conta. Que realmente esses cursos dialoguem com a realidade em sala, precisamos de ação, de apoio, de profissionais que realmente saibam da realidade do ensino público municipal e não de um mundo que não condiz com o nosso e das crianças que atendemos em nossa comunidade (P2).

A sugestão para a gestão seria mais atividades culturais e visitas de realidades diferentes das que vivenciamos em nossa cidade. Como aquela vez que fomos em Gaspar. Quanto a secretaria de educação, deveriam investir mais em formações com atividades culturais e nas formações para inclusão social, oportunizando estratégias e adequando o ambiente escolar (P4).

As professoras participantes aproveitaram também para enfatizar mais uma vez o quanto consideram os processos formativos contínuos essenciais para o bom andamento dos seus trabalhos, das práticas pedagógicas: *“Que as formações continuadas aconteçam no próprio CEI, ou em locais escolhidos pela gestão conforme a realidade da unidade. E, para a secretaria que as formações não sejam mais online” (P13).*

Penso que a secretaria da educação deveria ter um olhar mais amplo para essas formações que a cada dia estão mais maçantes, sem significado, não concordo que as diretoras e o CEI tenham que nos dar formações, acho que é um dever da secretaria da Educação sendo que além de terem espaço adequado também tem profissionais para exercer essa função (P11).

Eu não poderia sugerir nada para a gestão do CEI pois, para gerenciar de forma significativa a formação é preciso compreender o sentido dela. Minha sugestão só faria sentido para a Secretaria Municipal de Educação. Eu sugeriria que eles relembassem do tempo em que o termo “formação continuada” era levado à sério no município e não apenas um cumprimento burocrático. Que eles

consultassem os dados deixados por gestões anteriores sobre a evolução ocorrida na rede municipal de ensino, nos tempos em que a formação docente foi colocada em primeiro plano na busca por uma melhor qualidade no atendimento às crianças de forma geral. Não considero possível que não haja ninguém dentro da Secretaria de Educação hoje, que não faça um comparativo sobre o ponto no qual já estivemos e a regressão a qual fomos submetidos (P12).

Sugiro oportunizar formações e materiais para os professores sobre desenvolvimento infantil, pedagogias participativas, materiais potentes, organização de contextos e espaços educadores. Também acredito ser importante desapegar do costume de se criar um calendário com datas/semanas comemorativas onde as unidades precisam comprovar que realizaram alguma atividade referente ao assunto, pois acaba que se realizam atividades isoladas, aleatórias, sem significado para o aluno e que não se conectam com o que está sendo desenvolvido (P9).

É possível observar a ênfase dada pelas docentes quanto aos processos de formação continuada serem tratados por ambos os seguimentos de maneira séria, responsável, com prioridades e possibilidades de fornecer os subsídios, e contribuir efetivamente nos processos educativos.

Abrindo um parêntese dialógico, Freire (2002) nos diz:

[...] A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 2002. p.155).

Ao longo desta análise por vezes é possível observar as argumentações e considerações das docentes em participar de processos formativos contextualizados as suas realidades, que denotem as realidades concretas e cotidianas das instituições de Educação Infantil. Assim, antes de finalizar esta seção se torna importante reforçar a importância de um olhar específico, por parte da Secretaria Municipal de Educação e das instituições infantis, para que os processos formativos atendam às necessidades contextuais como solicitam as profissionais da rede.

5 VOZES E SENTIDOS

Como já foi mencionado, vozes ecoaram na pesquisa, viabilizando o presente estudo, por meio de análises, problematizações e ideias sobre a formação continuada no contexto no qual atuam professoras de Educação Infantil da Rede municipal de Itajaí, mas que também podem ser reverberadas para outros espaços e se reunirem a outras vozes.

Conforme a metodologia adotada para a sistematização e análise dos dados, segue a análise interpretativa após o estudo dos depoimentos das professoras, e a apresentação sistemática dos dados gerados, que foram definidos por categorias, agrupadas a seguir e desmembradas em subcategorias:

5.1 CATEGORIA 1: RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM O TRABALHO DOCENTE

A partir dos depoimentos das docentes, relacionando com os estudos teóricos realizados, revelam com profundidade alguns elementos e especificidades da docência na Educação Infantil, a relação das professoras com suas práticas pedagógicas, com a sua profissão. Ao perguntar sobre as primeiras experiências no início da carreira, são problematizados alguns aspectos relacionados às condições de trabalho, dentre eles: a diversidade de crianças e famílias; como lidar com as diferentes opiniões dos pais, e a falta de participação no processo educativo; a organização dos planejamentos; a desvalorização profissional; os desafios de uma Educação Inclusiva e a falta de materiais pedagógicos.

Quando um professor entra numa sala de aula pela primeira vez, muitos acreditam que estarão diante de um grupo, ao qual exercerá uma certa autoridade, magnetismo. Na verdade, está pode ser uma afirmação contraditória, tendo em vista as diferentes realidades e situações que os ambientes escolares apresentam. E se tratando da Educação Infantil, pode-se dizer que muitas 'surpresas', aguardam os professores. Desde o processo de adaptação das crianças aos espaços escolares, as rotinas, como a diversidade de crianças e situações familiares que envolvem cada um. Estudiosos e pesquisadores, vem cada vez mais evidenciando a singularidade com que cada um deve ser visto. Para Sarmiento (2004), isto se refere

não somente ao olhar a criança, mas perceber seus anseios, vontades, gostos, sentimentos, relações, enfim, expressões de diferentes formas.

Atualmente, a infância é concebida como uma construção social, e automaticamente se concebe a criança, como um ser único, autor social, um participante ativo da sociedade e cultura, conforme sinaliza (SARMENTO, 2004). Para o autor, os aspectos percebidos nas crianças, em geral, são semelhantes, porém, é possível fazer uma diferenciação na medida em que os pequenos são sujeitos ativos que produzem/reproduzem culturas, conferindo seus sentidos e significados próprios, que os caracterizam como seres particulares. Observa-se nas crianças, em suas brincadeiras, elementos diversos relacionados a muitas esferas de sua vida cotidiana.

Admitir a singularidade de cada um, a heterogeneidade como uma característica da turma, porém, não é suficiente. É preciso saber ‘lidar’ com estas crianças, com esta turma na prática, no cotidiano, compreender suas necessidades, anseios, os pontos em comum, as diversidades. Isto tudo exige um olhar atento e perceptível do docente. A organização de um planejamento voltado para as diversidades de um grupo constituído acaba sendo uma tarefa que merece diferentes atributos, entre eles os conhecimentos científicos e teóricos.

Percebeu-se pelos depoimentos das professoras, que não basta ter um planejamento anual, um plano de aula pronto para ser desenvolvido, com sequências de atividades, ou uma organização prévia rotineira a ser seguida. Planejar na Educação Infantil, deve ser, conforme Ostetto (2000, p. 177), [...] “uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimentos, de interações, de experiências múltiplas para/com o grupo de crianças”. Segundo a autora, o planejamento pedagógico deve ser uma atitude crítica do professor diante de seu trabalho docente. Por isso, [...] “não é uma forma! Ao contrário, é flexível, como tal, permite ao educador repensar, visitar, buscar novos significados para sua prática pedagógica” (OSTETTO, 2000, p. 177).

Desta forma, observam-se nos relatos das participantes que a organização do planejamento acabou sendo um dos desafios nas suas primeiras experiências, tendo em vista que algumas instituições de Educação Infantil têm organizado seu trabalho cotidiano, demonstrando que ele depende muito do professor, da rede de ensino em que atua, da formação e das concepções que possui. E por vezes, este trabalho ainda segue permeado por ações mecanicistas, ou atos puramente burocráticos.

A respeito disso, Ostetto (2006), salienta que atividades do tipo “siga o modelo” são fazeres isolados que minimizam e simplificam a capacidade criativa da criança. Pode-se questionar como atividades baseadas em cópias, repetições, pinturas xerocadas, ou seja, modelos prontos ampliam o olhar desse indivíduo sobre o mundo.

Para a autora, essa forma de trabalho está naturalizada nas instituições, que organizam atividades de maneira fragmentada e com pouco ou nenhum sentido para as crianças. Diante desse contexto, é importante destacar que a qualidade na Educação Infantil está atrelada ao desenvolvimento e ao bem-estar das crianças e passa pela problematização sobre como o currículo é elaborado, o que é relevante ou não e como as práticas são realizadas (OSTETTO, 2006).

Neste viés, Ferreira (2012), enfatiza que a organização curricular deve ser assegurada por práticas pedagógicas que permitam às crianças explorar, brincar, interagir e sentir-se seguras no ambiente educativo. Para tanto, as propostas pedagógicas precisam valorizar a construção da identidade de cada criança, reconhecendo-a como participante ativa no processo social, o que implica compreender que trabalhar com os pequenos exige do docente uma postura dinâmica e flexível.

A falta de materiais pedagógicos, também acaba sendo um dos elementos que desafia os professores no desenvolvimento de suas práticas. Embora se tenha uma política de uso de materiais alternativos, ou dos elementos da natureza em prol de experiências e vivências diversas, percebe-se a necessidade de os espaços, os ambientes institucionais infantis estarem organizados com materiais apropriados para as faixas etárias e que contemplem a exploração das diferentes linguagens da primeira infância.

Foi possível observar nos depoimentos a angústia dos profissionais que precisam sucatear objetos e adaptar materiais para concluir uma ação que favoreça o desenvolvimento integral da criança para determinada aprendizagem. A falta de recursos para colocar em prática o que os currículos defendem, a falta de investimentos em todo o âmbito, as estruturas físicas inadequadas, acabam pressionando os profissionais a buscarem para si uma responsabilidade de ‘dar conta’ de executar seu trabalho de alguma forma, mesmo que com poucos ou nenhum recurso disponível.

As cobranças por parte de algumas famílias, principalmente referente ao processo de alfabetização, também abarca com um dos aspectos que mais desgasta as docentes entrevistadas. Percebe-se um desconforto por parte das participantes que relatam uma certa regulação e controle de seu trabalho por parte dos pais. Porém, que a qualidade da Educação Infantil depende cada vez mais da parceria entre a instituição e família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente são fatores essenciais. Bem como, os pais precisam conhecer o trabalho da instituição, seus princípios, seus objetivos, suas propostas pedagógicas, o processo avaliativo entre todos os componentes curriculares. Inclusive os processos e procedimentos referente a Educação Inclusiva.

Modalidade está que também surge com um dos grandes desafios a serem superados pelos docentes principalmente no início de suas carreiras. Como incluir? Como proceder? Que tipo de Deficiência é essa? Como organizo minhas ações para incluir a criança? Como avalio suas capacidades? Algumas questões expostas em forma de pedido de ajuda. Mais da metade das participantes do estudo sugeriram 'educação inclusiva' como temática para futuras formações continuadas na Rede municipal de ensino, mostrando a fragilidade e carência de conhecimentos referente ao tema.

Conforme Tardif (2008), o saber dos professores está relacionado a sua realidade social, ou seja, as suas condições de trabalho, da sua experiência profissional e pessoal. Ele está a serviço do trabalho, os docentes fazem uso para enfrentar e solucionar as situações que surgem em seu dia a dia. O saber docente também é plural, por envolver diversos tipos de conhecimentos e de natureza diferente, e é temporal, pois, para ensinar é preciso dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a prática docente. Trata-se também de um trabalho interativo, na qual o professor interage com seus alunos na sala de aula, ou seja, o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho por meio da interação humana.

Neste sentido, por vezes o professor está construindo o 'saber experiencial' também formulado por Tardif (2008), um saber que vai se formando com as experiências ao longo da jornada profissional. E precisam concomitantemente, do 'saber disciplinar' de cunho científico para desenvolver conhecimentos, técnicas e métodos que contribuam com os processos educativos. É perceptível que o trabalho docente é complexo, singular e envolve diversos conhecimentos. Ser professor

envolve a sua formação, as suas experiências profissionais e condições de trabalho. A carreira docente passa por diferentes fases, ou seja, ser docente é estar em constante mudança, aprimorando seus conhecimentos com suas experiências e reflexões.

Nos depoimentos das professoras, algumas vezes surge de forma explícita ou intrínseca a questão da desvalorização profissional, focadas nas condições, desigualdades e exigências ao docente da Educação Infantil. Estas situações estão refletidas na falta de recursos financeiros para materiais, formações e instrumentos de trabalho; na premissa de que o professor de Educação Infantil 'só cuida de crianças', que pode desenvolver os elementos do currículo de qualquer jeito, desconsiderando os processos e as documentações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho; e os baixos salários que não condizem com as cargas excessivas de afazeres.

Não se pode confundir o comprometimento, as motivações cotidianas, as trocas de experiências com interações transformadoras, as relações afetivas desenvolvidas com as crianças, o encantamento e o progresso que vão surgindo com conformismo ou comodismo. Freire (1996), diz que o docente precisa ser corajoso e enfrentar todas as adversidades e exigências da profissão. Uma tarefa que requer, seriedade, preparo físico, emocional, científico e afetivo. A docência na Educação infantil requer autoconfiança, autovalorização, autoconhecimento, serenidade, requer respeito com as crianças, suas famílias, com sua prática pedagógica. A docência na Educação Infantil requer 'ser ouvida' e ter mais vozes ecoando em prol de valorização, de profissionalização, de formação, de qualidade.

5.2 CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EXPRESSAS PELAS PROFESSORAS

Adentrando nas indagações sobre os processos de formação continuada, os conceitos, as contribuições para as práticas pedagógicas, os aspectos relevantes, os processos de autoformação, o papel da formação continuada e as relações destes momentos com o cotidiano escolar, as participantes da pesquisa, expressaram-se trazendo posicionamentos e concepções que permeiam seus trabalhos.

Durante a análise das questões direcionadas as professoras referentes a formação continuada, sobre quais os seus conceitos sobre o tema, os relatos

corroboram com algumas concepções de estudiosos e pesquisadores. Dentre eles, destaca-se Imbernón (2011, p. 41), quando diz que “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” e ainda que, o desenvolvimento da formação do professor pode ser gerado com a intenção de aperfeiçoar a prática profissional, crenças e conhecimentos, com o objetivo de ampliar a qualidade docente (IMBERNÓN, 2011). Culminando deste modo com os conceitos nas quais, para as docentes entrevistadas o processo de formação continuada é o estudo contínuo, a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades, novas possibilidades de refletir, investigar, inovar, evoluir, de melhorar as práticas educativas.

Para Romanowski (2010), a formação contínua constitui-se em um elo entre a teoria e prática, entre a esfera do pensar e o fazer educativo, onde ocorre os momentos de problematizar e ao mesmo tempo refletir sobre o processo de trabalho. Neste viés, percebe-se nas análises e interpretações, quando as participantes sinalizam a formação ao longo da trajetória profissional, as atualizações e aperfeiçoamentos constatados para a construção de novas práticas, as capacitações para inovar no cotidiano, que seus objetivos profissionais consistem em ampliar seus repertórios, refletir o que fazem e transformar o que precisa ser revisto em novas ações e saberes.

Imbernón (2010), ressalta a formação continuada como incentivo de desenvolvimento pessoal, profissional dos professores, aprimorando seu trabalho para transformação de uma prática. A prática vai além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, a hipótese de uma prática cujo a base é balizado na teoria e na reflexão desta, para alteração e transformação no contexto escolar.

As docentes culminam suas falas ao dizer as contribuições que os processos de formação continuada representam na trajetória profissional docente. Para elas, são momentos de trocas de experiência, de qualificação profissional, de autoavaliação. A

formação continuada, deve fazer parte do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificar a atuação do professor. Conforme Imbernón (2010), trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e

na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Para Imbernón (2010), a formação tem um papel que vai além do ensino que pretende uma atualização científica e pedagógica. A formação deve propor ao indivíduo aprendiz, que se adaptem para conviver com a incerteza e a mudança pois vivemos em uma sociedade democrática e o professor precisa da formação para ter meios de desenvolver as capacidades reflexivas, a autonomia profissional e a partilha no contexto educativo.

Segundo Nóvoa (1995), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Nesta perspectiva acredita-se que seja este um dos principais significados da formação continuada no processo educativo. O de trazer incertezas; de gerar muitas vozes discutindo novos paradigmas, novas concepções; um movimento autoral e ao mesmo tempo coletivo de buscas, inovações, evoluções, reconstruções.

Desse modo, o processo formativo tem a função de contribuir para a qualificação dos professores, buscando consolidar os saberes emergentes da prática profissional em busca de melhorias na prática educativa. Por isso, é importante ouvir os docentes quanto aos seus anseios, suas angústias, suas opiniões, sugestões, o que consideram relevantes, atrativo e produtivo. Conforme Nóvoa (2009) os professores ensinam aquilo que são, a partir da identidade pessoal e profissional que constituem no contexto em que vivem e trabalham. Por meio dos depoimentos, é possível perceber que as docentes consideram relevantes momentos formativos práticos, com trocas de experiência, com saídas de campo, que condizem com as suas realidades educacionais. Além de considerar o aporte teórico fundamental, as professoras sinalizaram que as formações que mais têm atrativos são as que demandam de ludicidade, praticidade, diálogos, construções coletivas concretas.

Conforme Imbernón (2011, p. 128), é preciso que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável, [...] “baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos”; e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente, sabe-se que boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas, mas nem por

isso menos relevante. Mesmo que as pesquisas apontem que o apoio efetivo às escolas é mais importante do que boas intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação.

Nos momentos de planejamento, execução e avaliação dos resultados, os órgãos administrativos precisam ouvir os envolvidos, dar vozes aos docentes. Afinal, os professores só mudam crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem. Se os docentes observam os benefícios que a formação trás para as crianças e para a forma com que exercem a docência, passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo e não como uma agressão externa (IMBERNÓN, 2011).

Ao partir das compreensões das professoras em relação a formação continuada, as contribuições e relevância para o trabalho cotidiano, é preciso mencionar, o comprometimento e o desejo de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. E neste íterim, observa-se a busca pela autoformação, o pensamento crítico-reflexivo, o desenvolvimento da autonomia e o sentimento de colaboração e respeito. Segundo Nóvoa “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios” (NÓVOA, 1995, p. 25). As vozes das docentes participantes do estudo, dizem nas entrelinhas que a autoformação é um compromisso ético e respeitoso com a educação, uma necessidade de crescimento individual e profissional na tentativa de fazer melhor aquilo que já fazem.

É perceptível nos depoimentos, nas falas, a busca por novos saberes, de desenvolver novas habilidades e competências com a autoformação, os seus objetivos de se instrumentalizar, de buscar alternativas para o que lhe é desconhecido, de relacionar teoria com a prática e descobrir o melhor caminho para a atuação docente. Para Teixeira; Silva e Lima (2010), a autoformação constitui-se, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Indispensável desta forma uma postura docente reflexiva, sobre os limites encontradas no cotidiano escolar e as possibilidades de mudança nas práticas, com vistas à construção cada vez mais sólida da identidade do professor.

Freire (2002), quando diz da importância de o educador aprender a refletir sobre sua prática pedagógica e como os alunos aprendem, reforça que o professor deve se conscientizar que não pode ser apenas um erudito e capacitado formador, detentor do saber e o aluno apenas um processador e receptáculo de informação. É necessário ver o aluno como um ponto de partida, não somente para o ensino de conteúdos, mas para o desenvolvimento de suas opiniões, sua autonomia, seu pensamento crítico e criativo. Então, o docente estará contribuindo para formar integralmente o ser humano enquanto ser crítico e pensante, capaz de questionar e reformular a sociedade em que vive. E estará dando a si mesmo enquanto docente, pistas para melhor elaborar sua prática pedagógica no cotidiano em sala de aula, fazendo com que o processo educacional se fortaleça em sua totalidade.

Neste sentido ressalta ainda que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 32).

Pelos caminhos da pesquisa, da busca, da autoformação é possível descobrir novas maneiras de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, de avaliar e de se relacionar com as crianças, com as suas práticas pedagógicas cotidianas.

5.3 CATEGORIA 3: PERSPECTIVAS DAS DOCENTES QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA

As indagações ao longo da entrevista, demonstraram as experiências, os anseios e perspectivas das professoras quanto aos processos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino. No mapeamento feito do que foi oferecido nos últimos cinco anos enquanto formação continuada para os professores de Educação Infantil, e ao dialogar com as docentes foram percebidas que algumas propostas foram lembradas e citadas como importantes reflexões acerca da organização curricular, e que embora tenham se repetido em alguns anos e sido abordadas de diferentes maneiras por conta da pandemia mundial da Covid-19, procuraram relacionar-se com as unidades de ensino e com as práticas pedagógicas.

É inquestionável que o professor, e aqui tratando especificamente da Educação Infantil desempenha inúmeros papéis que são importantíssimos para o desenvolvimento das futuras gerações. É necessário encarar com muita seriedade sua profissão e trabalhar para que as instituições escolares, juntamente com as famílias cumpram seu papel perante a sociedade. Uma tarefa que parece simples, mas que nos traz várias indagações: E como esta função se efetiva na prática? O que enquanto profissional da educação preciso fazer para atingir objetivos tão subjetivos? O que significa qualificação de ensino numa sociedade que todos caibam? Como o professor potencializa suas competências para dar conta de tantos porquês e afins? Quais são os ingredientes? Quais são as melhores fórmulas? Qual o melhor meio ou projeto de formação?

Esses questionamentos nos apontam nas entrelinhas dos diálogos com as professoras que é preciso criar vivências formativas, ampliar espaços e possibilidades para trocas de experiências, buscar estratégias alternativas e coerentes com os contextos escolares. Apontam ainda que, as professoras estão dispostas a acompanhar as mudanças que ocorrem simultaneamente no âmbito social, familiar e concomitantemente escolar. *“Quem não se atualiza fica para trás”* (P9).

A formação continuada precisa pautar-se nas necessidades do coletivo de professores, de modo a “[...] estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo” (IMBERNÓN, 2010, p. 42)

Além disso, não podemos simplesmente aceitar todas as alternativas e modismos que nos são oferecidos sem conhecê-los profundamente e nem recusá-los sem uma justificativa bem fundamentada. A formação continuada precisa estar pautada por uma perspectiva colaborativa, legitimando o lócus escolar como espaço de formação continuada permanente, no qual uns contribuem com os outros (IMBERNÓN, 2010).

Conforme Barbosa (2009) na atualidade, a Educação Infantil precisa de uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação.

Porém, criar mecanismos para formações continuada é uma tarefa difícil, tendo em vista que primeiramente é necessário sensibilizar os professores, entre tantos outros fatores que permeiam esta questão. Sabe-se também que não existem fórmulas prontas, mas é possível criar soluções de acordo com cada realidade, observando os contextos pedagógicos. Não se trata apenas de aplicar novos modelos, novas técnicas, de reconhecer as deficiências no trabalho; significa enfrentar conflitos entre os envolvidos, dialogar com os pares, estabelecer parcerias entre professores-coordenadores-rede de ensino.

As vozes ecoam a questão de os projetos de formação continuada serem desenvolvidos observando os contextos escolares, a realidade das instituições. Para Freire (2000) todo educador deve sempre repensar as técnicas norteadoras da sua prática, com a consciência do inacabado, pois, há que se formarem conceitos, diálogos no relacionamento de mediação que existe do educador e do conhecimento. As concepções de Freire, nos levam a refletir um tripé indissociável neste processo: ensino – pesquisa – extensão, um não pode desenvolver-se sem o outro qualitativamente. Isto reforça a ideia de que os processos formativos precisam acontecer com qualidade dentro das instituições infantis, buscando estratégias inovadoras para que se efetivem nas práticas pedagógicas.

A seguir um quadro apresenta as principais categorias definidas a partir da sistematização e interpretação dos dados, que foram objetivos deste estudo:

Quadro 18 – Contextualização das políticas de formação da Rede municipal de Itajaí

Objetivo Específico 1 do Estudo	Contextualizar a política de formação continuada da Rede de ensino do município de Itajaí;
Síntese da análise interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento com as políticas nacionais de Formação Continuada; - Procura dar suporte teórico aos profissionais; - Incumbência as instituições de realizar formações continuadas; - Organização e estruturação padrão de formações continuadas; - Diferencial de formação nas instituições conforme a equipe gestora está composta.
Principais recorrências	<ul style="list-style-type: none"> - Teoricamente apresenta conexão com as políticas de formação nacional; - As temáticas dos últimos 5 anos foram reagrupadas e repetidas por conta da pandemia; - Eventualmente há organização espacial e temporal das formações continuadas nas instituições educativas; - As formações continuadas funcionam como um fator de manutenção; - As formações continuadas poderiam contemplar de maneira mais ampla os contextos institucionais;

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

As políticas de formação continuada da Rede apresentam-se alinhadas as políticas de formação continuada nacional, buscando dar suporte teórico aos profissionais do sistema de ensino. Os documentos são organizados, estruturados visando temáticas e ações que reflitam nas práticas pedagógicas. E nos últimos anos devido o cenário da pandemia mundial de covid 19, os temas foram reagrupados e repetidos.

A Secretaria Municipal de Educação proporciona as formações continuadas de acordo com o previsto na legislação e dá incumbência aos CEIs de desenvolver momentos de estudos denominados de: Formação continuada. As instituições educativas desenvolvem conforme suas condições organizacionais.

Ao relacionar a análise documental e os diálogos estabelecidos com as docentes percebe-se um anseio de que estes momentos aconteçam de maneira mais ampla, contemplado os seus contextos educativos.

Quadro 19 – Das concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas docentes

Objetivo Específico 2 do Estudo	Analisar as concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas professoras participantes da pesquisa;
Síntese da análise interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição de concepções e conceitos de formação continuada; - A formação continuada como eixo central da qualificação profissional; - A relevância dos processos formativos para as práticas pedagógicas; - Os aspectos teóricos das formações alinhados a metodologias práticas; - Busca pela autoformação e autoavaliação profissional; - O pensamento crítico-reflexivo alinhado à formação continuada;
Principais recorrências	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos conceituais de Formação Continuada; - Apontam estratégias metodológicas relevantes nos processos formativos; - Desenvolvimento da pesquisa (autoformação); - Aportes teóricos aliados nas formações continuadas, mesmo requerendo juntamente com metodologias práticas, dialógicas e construtivas; - Compreensão de que os processos formativos são fundamentais para a constituição profissional.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

As professoras participantes do estudo expressaram de maneira significativa seus conceitos e perspectivas quanto aos processos de formação continuada, denominando-o com um eixo central para a profissionalização docente. Descrevem como um processo contínuo, permanente, que proporciona o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Por isso, consideram os

aportes teóricos nas formações continuadas essenciais, porém que as metodologias aplicadas infundam em de troca de experiências, debates, saídas de campo, observação de outras realidades.

As docentes demonstram compreensão da importância das formações continuadas para a constituição docente por isso buscam pela autoformação sempre que consideram necessário para o processo de ensino e aprendizagem. E revelaram em seus depoimentos, a formação continuada como elemento para autoavaliação profissional.

Quadro 20 – Das relações construídas pelas docentes quanto as formações continuadas e suas práticas pedagógicas

Objetivo Específico 3 do Estudo	Descrever as relações construídas pelas docentes quanto as formações continuadas e suas práticas pedagógicas.
Síntese da análise interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada contribui para melhorar as práticas educativas; - Sentimento de colaboração e respeito pelos processos educativos; - A valorização da docência e dos processos formativos; - Formações continuadas estruturadas com diferentes metodologias e qualidade técnica, científica e interativa; - Formações continuadas adequadas aos contextos educativos;
Principais recorrências	<ul style="list-style-type: none"> - Atualizações e aperfeiçoamentos como essenciais para a construção de novas práticas; - Relação teoria e prática nas formações continuadas para melhorar as práticas cotidianas; - A necessidade de receber formações continuadas que contribuam com seus contextos pedagógicos; - O olhar atento da Secretaria de Educação, e das Instituições para oferecer futuramente formações continuadas que contemplem seus contextos educativos;

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos pela entrevista 2022.

Dentre as relações construídas pelas docentes quanto aos processos de formação continuada e suas práticas cotidianas, sinalizam que as atualizações e estudos contínuos e constantes são essenciais para a construção de novas práticas e consideram estes momentos de aprendizagem como fundamentais para a qualidade e o andamento do trabalho docente.

As professoras valorizam e apontam a necessidade de receber formações continuadas que contribuam com seus contextos educativos; para isso argumentam a importância de um olhar atento da Secretaria de Educação, e das Instituições para receber futuramente formações continuadas que contemplem suas práticas pedagógicas cotidianas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar na etapa final deste trabalho, preciso dizer primeiro que esta pesquisa foi realizada de maneira muito prazerosa por vários aspectos, entre eles o fato de com ela, eu poder estar dialogando sobre um tema que é parte integrante do meu 'fazer pedagógico', de como os processos formativos podem contribuir para uma Educação Infantil qualificada.

Um tema que levo muito a sério e luto constantemente para que seja respeitado e valorizado por todas as instâncias educacionais. E por assim dizer, este também é um dos motivos pelas quais buscamos trazer essa temática referente aos processos de formação continuada dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí - SC.

Este estudo teve como objetivo principal compreender as relações estabelecidas pelas docentes da Educação Infantil entre as formações oferecidas pela Rede municipal de ensino de Itajaí - SC e o contexto de suas práticas pedagógicas. Foi possível, no decorrer da pesquisa perceber o quanto as profissionais consideram os processos formativos essenciais para a qualidade e andamento do trabalho pedagógico. E apontam para a necessidade de formações continuadas que contribuam diretamente com seus contextos educativos.

Por meio do primeiro objetivo específico: contextualizar a política de formação continuada da Rede de ensino do município de Itajaí; foi possível observar que teoricamente as políticas de formação continuada da Rede apresentam uma conexão com as políticas de formação nacional, buscando oferecer suportes teóricos para discussões conceituais referente as práticas na Educação Infantil; Os documentos analisados demonstram uma boa organização e estrutura com ênfase ao trabalho docente e para a sistematização de práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que percebemos uma conexão e alinhamento teórico no que diz respeito a documentações municipais e nacionais referente as questões de formação continuada. Em termos práticos, no diálogo com as docentes percebe-se que é preciso percorrer um caminho vasto, com desafios e contribuições ao que se refere a oferta e qualidade nos processos formativos da rede, e que refletem consequentemente no cotidiano pedagógico das instituições.

Foi possível perceber também que as temáticas dos últimos 5 anos foram reagrupadas e repetidas por conta da pandemia. Nós diálogos com as participantes

alguns aspectos deste período também foram acentuados, como: estrutura e formato das formações; as metodologias virtuais adotadas; e principalmente o período de prorrogação (pós pandêmico) em que as formações continuadas aconteceram de maneira on-line. Algumas professoras argumentaram a falta que sentiam dos processos formativos presenciais e das trocas entre os pares. Na organização documental e por meio dos relatos observou-se que algumas estratégias utilizadas na pandemia se tornaram mais cômodas, e com custos financeiros mais baixos, necessitando de vozes que reafirmassem a importância dos processos educacionais, das formações continuadas, de políticas públicas que abarcam todo o trabalho docente.

Na análise documental e nos diálogos estabelecidos com as docentes, foi possível observar que eventualmente há organização espacial e temporal para as formações continuadas nas instituições educativas; E que os processos formativos funcionam como um fator de manutenção. E mesmo com a incumbência de fornecer formações continuadas, as instituições proporcionam os momentos conforme suas condições organizacionais. Assim, as docentes acreditam que as formações continuadas devem acontecer sistematicamente abrangendo principalmente seus contextos pedagógicos.

No processo de análise e categorização dos dados obtidos é possível afirmar que mais da metade das professoras possuem uma significativa experiência de vida e na docência, uma média de 20 anos, todas possuem graduação em Pedagogia e a maioria buscou desenvolver especializações nesta área. As primeiras experiências no início da carreira, foram problematizadas por aspectos relacionados as condições de trabalho: a diversidade de crianças e famílias; as diferentes opiniões dos pais e a falta de participação no processo educativo; a organização dos planejamentos; a desvalorização profissional; os desafios de uma Educação Inclusiva e a falta de materiais pedagógicos.

Esses percalços, porém, por vezes foram superados com as compreensões ao longo das trajetórias profissionais, da concepção de infância, de criança, das especificidades que a Educação Infantil engloba como primeira etapa da Educação Básica, das organizações curriculares, da organização dos planejamentos. Além disto, as professoras relataram as motivações cotidianas, as trocas de experiências com interações transformadoras, as relações afetivas desenvolvidas com os pequenos, o encantamento e o progresso em todo o processo de ensino e

aprendizagem. O grupo ressalta com expectativa as transições da carreira docente, que passa por diferentes fases, está em constantes mudanças, com diversas experiências, com a aprimoração de saberes e reflexões. Uma tarefa que requer, seriedade, preparo físico, emocional, científico e afetivo.

E embora observa-se avanços em termos de pesquisas, estudos e políticas públicas voltadas para estas questões e para os aspectos curriculares e institucionais infantis, tem-se clareza do quanto ainda é necessário ampliar espaços para debates, discussões, propostas, políticas e diretrizes que abarcam todo o processo de ensino e aprendizagem; sublinhando um olhar sensível as situações concretas, as condições de trabalho, aos processos formativos dos professores, bem como em todo o âmbito educacional.

Quanto ao objetivo específico de analisar as concepções e perspectivas de formação continuada expressas pelas professoras participantes da pesquisa, constatamos que compreendem que os processos formativos são fundamentais para a constituição profissional; observamos também na análise a busca pela autoformação, um compromisso ético e respeitoso com a educação, uma necessidade de crescimento individual e profissional na tentativa de fazer melhor aquilo que já fazem. As professoras consideram a formação continuada como um estudo contínuo, uma ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades; sinalizam a importância dos aportes teóricos nas formações continuadas, mesmo requerendo que a teoria seja aplicada juntamente com metodologias práticas, dialógicas e construtivas e apontam os momentos de troca de experiências, debates, saídas de campo, observação de outras realidades como relevantes nos processos formativos.

No terceiro objetivo específico, ao descrever as relações construídas pelas docentes quanto as formações continuadas e suas práticas pedagógicas, é possível identificar o comprometimento com a docência na Educação infantil. Conforme as professoras, é uma profissão que necessita de serenidade, respeito com as crianças, com as famílias, com a prática pedagógica. A docência na Educação Infantil requer 'ser ouvida' e ter mais vozes ecoando em prol da valorização, da profissionalização, da formação contínua, da qualidade.

Já referente aos processos formativos as participantes descrevem como um caminho para novas possibilidades de criar, recriar, refletir, investigar, inovar, evoluir, de melhorar as práticas educativas. Todas as professoras sinalizaram a importância

e as contribuições que os processos formativos agregam ao longo da trajetória profissional. E argumentam a necessidade de se criar vivências formativas, ampliar espaços e possibilidades para trocas de saberes, buscar estratégias alternativas e coerentes com os contextos escolares. Sabe-se também que não existem fórmulas prontas, mas é possível criar soluções de acordo com cada realidade, observando os contextos pedagógicos. Não se trata apenas de aplicar novos modelos, novas técnicas, de reconhecer as deficiências no trabalho; significa enfrentar conflitos entre os envolvidos, dialogar com os pares, estabelecer parcerias entre professores-coordenadores-rede de ensino.

Isto reforça a ideia de que os processos formativos precisam acontecer com qualidade dentro das instituições infantis, buscando estratégias inovadoras para que se efetivem nas práticas. Neste sentido, acreditamos na importância de um olhar específico por parte da Secretaria Municipal de Educação, e das instituições infantis para que os processos formativos atendam às necessidades contextuais como solicitam as profissionais da rede.

Conclui-se que as docentes participantes do estudo compreendem a importância dos processos formativos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; reconhecem a necessidade da teorização e demonstram preocupações quanto a seleção dos cursos, as metodologias aplicadas e as condições de trabalho; Para atender às necessidades das práticas cotidianas, apontam como possibilidades de formações, momentos com trocas de saberes e vivências compartilhadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *In*: **Projeto de cooperação técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 12 jan 2022.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na Educação Infantil de Santa Catarina. 1908 – 1949**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/Tese-Rosa-Batista.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica: Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas - SP: Autores Associados, 2012. Coleção Formação de Professores. Série educação infantil em Movimento. Disponível em: <file:///C:/Users/silti/Downloads/28212texto%20do%20artigo-120785-1-00150617.pdf>. Acesso em: abr.2022.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais e a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editora do Brasil, 1996a.

BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996b.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil.** v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 022/98.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.** Redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: abr. 2022a.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: abr.2022b.

BRASIL. **Parecer nº 9, de 2 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNE/CEB n.3/97, que fixa Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: abri.2022a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em abr.2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento.** Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2010.** Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. IBGE. **Panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itajai/panorama> . Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. IBGE. **Panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itajai/panorama> . Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMPOS, Maria Malta (Org). **A qualidade da educação infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: **POUPART**, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v 98).

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SP. **Caderno Temático de Formação II** – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: SME-SP, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Julice (org). **Proposta pedagógica da rede municipal de Gaspar:** educação infantil. Blumenau: Editora, 2010.

DICIO. **Dicionário online de Português.**2023.Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> . Acesso em 10. Maio.2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, UFP, Paraná, Brasil, num. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **Regulação educacional e a complexidade do trabalho docente:** formulações conceituais. 2008. Relatório Técnico de Pesquisa –

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 16 jan.2022.

EVANGELISTA, Olinda. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa.** Universidade do Oeste Catarinense. Santa Catarina, 2019. v. 4, n.020, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERREIRA, Valéria Silva (org). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche.** Maringá: Eduem, 2012.

FONSECA, Lara Cariny Celestino. F676j **Jardim de infância em Goiás (1928-1937).** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3110/5/Fonseca%2C%20Lara-2014-disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso dia 21 de junho de 2022.

FONSECA, Janete Rosa da; BORDIGNON, Nelso Antônio. **Contribuições para formação docente da educação infantil: O descortinar do desenvolvimento cognitivo e moral da criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Editora Lexia, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Kênia K; **Currículos (re)construídos no movimento da docência na educação infantil: entre a autonomia e a regulação.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 27 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITAJAÍ. Secretaria de Educação. **Tecendo juntos a rede de ensino e aprendizagem.** Itajaí, SC: 2015.

ITAJAÍ. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares municipais para a Educação Infantil de Itajaí.** Itajaí, SC: 2019. 145 p.

ITAJAÍ. **Relatório executivo:** Formação continuada dos professores e funcionários da educação básica de Itajaí. Itajaí: UNIVALI, 2018.

ITAJAÍ. **Relatório executivo:** Formação continuada dos professores e funcionários da educação básica de Itajaí. Itajaí: UNIVALI, 2019.

ITAJAÍ. **Relatório executivo:** Formação continuada dos professores e funcionários da educação básica de Itajaí. Itajaí: UNIVALI, 2020.

ITAJAÍ. **Relatório executivo:** Formação continuada dos professores e funcionários da educação básica de Itajaí. Itajaí: UNIVALI, 2021a.

ITAJAÍ. Secretaria de Educação. **Proposta política pedagógica:** CEI Neusa Reis Cesário Pereira. Itajaí, SC: 2021b.

ITAJAÍ. Secretaria de Educação. **Proposta política pedagógica:** CEI Neusa Reis Cesário Pereira. Itajaí, SC: 2022.

JÚNIOR; Arnaldo. O. B; BASSOLI, Lamara. **Escola de diálogo de São Paulo**. São Paulo, SP: 2021. Disponível em:

<http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2>. Acesso em jan.2022.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9ª ed, v.3 – São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Moisés Jr; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 228 p.

KUHLMANN, Moisés Jr; Educação infantil: segmento que deve ser valorizado. [Entrevista cedida à Ana Paula Novaes. **Folha Dirigida**, 2007. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudosoespeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf. Acesso em: jul. 2022.

KUHLMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1982.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MACIEL, Lizete S. B; NETO, Alexandre S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Artigos. Educ.** Pesquisa 32. São Paulo, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/5151797022006000300003>. Acesso em: 26 out.2021.

MARIN, A. J. Didática geral. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. São Paulo, v. 17 (Suplemento 3), 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENDES, Rosane P. **A formação continuada na educação infantil e a sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa, Portugal: 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: maio.2019.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Histórico da Pandemia de Covid 19**. OPAs Organização Pan-Americana de saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 14 mar.2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil...** Mais que a atividade. A criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

OSTETTO, L. E. **A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro**. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. Ed. rev. Curitiba: Editora Ibpex, 2010.

SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido. **Friedrich Froebel: o contexto europeu do século XIX e os jardins de infância**. *Pedagogia em Foco*, v. 14, n. 12, p. 6-25, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA Editores, 2004. P. 9-34.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Autores associados, 2007.

SAMBUGARI, M. R do N; ARRUDA, M. R de. Formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: Limites e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 116-133, maio/ago. 2011.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/984>. Acesso em: maio/2023.

SCHLINDWEIN, Luciane M; DIAS, Julice. Avaliação de contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. Dossiê: Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil": Revista **Pro-Posições** maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rzZZqZ7zYChVgQr4QNTLstk/?lang=pt> . Acesso em: jun/2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Alba R. B; FILHO, Lourival J. M; Docência e formação de professores (as): cenários e perspectivas. **APOTHEKE**, Estúdio de pintura. UDESC - Santa Catarina, v.5, n.1, ano 3, mar/2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9088/6564>. Acesso em: maio/2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e: LIMA. Maria da Glória. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf Acesso em 05/08/2016. Acesso em: abr. 2023.p.01 -10.

APÊNDICE A**ENTREVISTA COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL REFERENTE AOS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ITAJAÍ –
SC****I – DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS****Dados pessoais**

Sexo () feminino

() masculino

() outro _____

Idade () até 25 anos

() de 26 a 35 anos

() de 36 a 45 anos

() de 46 a 55 anos

() 56 ou mais

Nacionalidade

() Brasileiro (a)

() Estrangeiro (a) País: _____

Dados da Formação

Ensino médio

() público

() privado

() outro _____

Ensino superior – Graduação

() Pedagogia

() outro _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação – Especialização () Sim () Não

Especialização em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação – Mestrado () Sim () Não

Mestrado em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós – Graduação – Doutorado () Sim () Não

Doutorado em: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Dados de Atuação

Quanto tempo de experiência **como docente** na educação básica?

() Educação Infantil - Período de atuação _____

() Anos Iniciais - Período de atuação _____

() Anos finais - Período de atuação _____

() Ensino médio - Período de atuação _____

() EJA - Período de atuação _____

() Educação Especial- Período de atuação _____

() Ensino superior - Período de atuação _____

() Outros _____

II - DIÁLOGOS INICIAIS – CONHECENDO OS/AS DOCENTES PARTICIPANTES

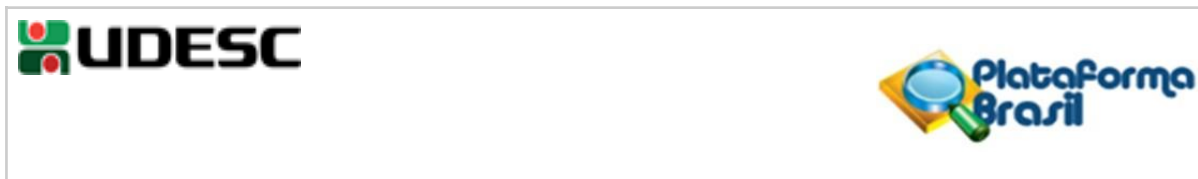
- 1- Como foram suas primeiras experiências como docente na EI? Pode nos relatar os principais desafios e aprendizados dessas primeiras práticas como profissional?
- 2- Você atua há quanto tempo como docente na Educação Infantil, na rede municipal de Itajaí?
- 3- Além da docência, exerceu alguma outra função na área da Educação Infantil?
- 4- Poderia nos relatar quais as motivações a/o levaram a atuar como docente na Educação Infantil?
- 5- Você pode afirmar que realiza profissionalmente atuando como docente na Educação Infantil? Sim? Não? Em parte? Pode nos argumentar por quê?
- 6- Considerando o contexto atual no qual vivemos, você poderia nos indicar quais seriam os principais desafios para os/as professores que atuam na Educação Infantil?

III - DIÁLOGOS COM OS/AS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1 O que você entende por formação continuada?
- 2 Para vocês, quais as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas?
- 3 Você recorda de alguns temas tratados na formação da rede municipal de Itajaí continuada para a Educação Infantil dos últimos cinco anos? Se sim, pode citar alguns que foram mais significativos para você? Por que selecionou estes temas?
- 4 Na atualidade, quais temas você destacaria como relevantes para sua formação continuada como docente?
- 5 Você considera importante que os CEIs também possam organizar suas próprias formações? Por quê? Já teve alguma experiência dessa natureza?

- 6 E as formações por iniciativa pessoal do docente? Considera importante? Por quê? Já realizou alguma formação dessa natureza? Se sim, pode comentar a respeito?
- 7 Qual tipo de formação **menos** lhe atrai ou atraiu? Por quais motivos?
- 8 Qual tipo de formação **mais** lhe atrai ou atraiu? Por quais motivos?
- 9 Você entende que os momentos de partilha, de troca de conhecimentos e experiências entre docentes e profissionais que atuam na EI também podem fazer parte da formação continuada? Considera relevante? Já teve experiência dessa natureza que tenha sido significativa? Pode nos relatar?
- 10 Você entende que atividades culturais (museus, filmes, exposições, etc.), viagens, leituras diversas e outras experiências como contribuir para sua formação continuada? Sim? Por quê?
- 11 O que sugeriria para a gestão de sua instituição que pudesse melhorar a formação continuada? E para a secretaria de educação do município de Itajaí?
- 12 Gostaria de acrescentar algo a esta entrevista?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diálogos sobre a formação continuada na Educação Infantil: experiências e perspectivas docentes.

Pesquisador: SILVANA MARTINHA COTA

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 63006522.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.722.069

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa "Diálogos sobre a formação continuada na Educação Infantil: experiências e perspectivas docentes", sob responsabilidade da pesquisadora SILVANA MARTINHA COTA e orientadora ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado.

Resumo: "Este projeto de pesquisa intitulado "Diálogos sobre a formação continuada na Educação Infantil: experiências e perspectivas docentes", desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE- UDESC), na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEEF), vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação docente (NAPE), tem como objetivo geral compreender as relações estabelecidas pelo/as docentes da Educação Infantil entre as formações oferecidas pela Rede municipal de ensino de Itajaí (SC) e o contexto de suas práticas pedagógicas. E como objetivos específicos: i) Conhecer o contexto de formação continuada da Rede municipal de Itajaí, dentre os aspectos históricos, políticos, a sua formatação e a metodologia aplicada; ii) Identificar junto aos professores quais são as perspectivas de formação docente da Educação Infantil na Rede municipal de Itajaí; iii)

Verificar quais os saberes desenvolvidos pelos docentes nesses processos de formação, observando quais eles destacam, quais as temáticas de formação são consideradas mais

relevantes; iv) Discutir como os documentos, as políticas de formação da Rede municipal de Itajaí contemplam os programas de formação continuada que são oferecidos aos docentes da Educação Infantil. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e uma perspectiva histórico-cultural, conjugada com elementos dialógicos, os dados serão gerados por meio de uma análise documental das políticas e ações de formação continuada da Rede de ensino de Itajaí e entrevistas com professoras/es atuantes na Educação Infantil do município. A investigação com ancoragem em aportes teóricos nas produções acadêmicas e autores coadunados com a temática, buscará responder indagações delineadas no projeto de pesquisa e voltadas para o processo de formação continuada."

Participantes da pesquisa: 21 docentes de educação infantil, da Rede de ensino do município de Itajaí (SC), com entrevista semiestruturada.

Critério de Inclusão:

"Em cada instituição pretende-se tomar como participantes um docente de cada faixa etária, a

saber: Um/a professor/a de pré-escola II;

Um/a professor/a da turma do Jardim II;

Um/a professor/a da turma do Jardim I;

Um/a professor/a da turma do maternal

Um/a professor/a da turma do maternal

Um/a professor/a de Berçário II;

Um/a professor/a de Berçário I;

serão considerados como participantes, os docentes que estejam em efetivo exercício da docência nas instituições da Rede em questão nos últimos 5 anos e que tenham participado dos processos de formação continuada oferecidos pelo município."

Critério de Exclusão:

"serão participantes somente um professor de cada faixa etária, mesmo que na instituição seja mais de um por turma. E os mesmos deverão ter mais de 5 anos de efetivo serviço, excluindo professores contratados em caráter temporário."

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Metodologia Proposta:

"Esta pesquisa com abordagem metodológica qualitativa pretende trazer um enfoque às questões da docência numa perspectiva histórico-cultural, buscando compreender o processo dialógico e dialético, de pensar e repensar a educação, a formação docente no cenário educacional, político brasileiro, e mais especificamente, de docentes da Educação Infantil que atuam na Rede municipal de Itajaí. A pesquisa no campo da educação é complexa, sobretudo quando sua realização se dá em contextos escolares, onde as relações sociais e culturais são dinâmicas, recheadas de nuances, de identidades personalizadas, desta forma, a imersão do pesquisador deve ser cuidadosa, detalhada, com atenção para as minúcias do cotidiano, com olhares atentos e a essência do saber ouvir. Neste projeto, serão utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturadas, desta forma, tentaremos retratar os posicionamentos dos participantes, suas experiências e suas perspectivas demandas em uma discussão focalizada. Outro instrumento de geração de dados será o estudo documental com o intuito de analisar como ocorreu o processo de formação continuada na Educação Infantil do município de Itajaí nos últimos cinco anos. De forma abrangente e contextual o campo da pesquisa abrange as políticas de formação continuada da Secretaria de Educação do município de Itajaí. De forma mais específica e concentrada, o campo de estudo afunila-se para as interpretações dos docentes participantes. Define-se, dentre um universo de 64 instituições de Educação Infantil, três como campo de pesquisa. Essas instituições escolhidas intencionalmente em função de características diferentes quanto ao porte (número de crianças e docentes) e localização geográfica."

Metodologia de Análise de Dados:

"A geração de dados deve envolver ações que permitam a garantia na veracidade das informações, Severino (2013), para isto adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: Estudo documental; Entrevista semiestruturada; Com o objetivo de analisar as interpretações dos docentes da Educação Infantil referente aos projetos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de Itajaí, frente as suas experiências, esta pesquisa pretende identificar e compreender referenciais da rede municipal de Itajaí que tratam dos programas e ou ações de formação continuada; com o intuito de realizar um estudo documental. Acredita-se que os documentos que possam ter informações acerca da temática seriam: Plano Municipal de Educação de Itajaí, Política de Formação Permanente, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Itajaí e o Projeto Político Pedagógico das instituições participantes. No decorrer de uma análise, é necessário que o pesquisador esteja seguro do que quer com os dados, pois é possível um encontro de semelhanças e diferenças entre

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br

eles, e o processo de comparação precisa que o investigador tenha compreensão quanto aos conhecimentos teóricos, exigindo também capacidade para apreciação, objetividade para condensar informações que forneçam conteúdos, mensagens, tendo em vista a explicação lógica consistente (MENDES, 2013). Nessa técnica de análise de conteúdo Bardin (2011), pontua três elementos básicos para organização da análise, que são: a) Pré-análise; b) Exploração do material;

c) O tratamento dos resultados (a interferência e a interpretação). A pré-análise, busca abranger a seleção dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamente a interpretação final. E é dessa maneira que pretendemos proceder, analisando os dados gerados, descrevendo-os conforme os instrumentos utilizados, e principalmente levando em consideração as falas, as escritas, os documentos, as atitudes, as respostas e opiniões apresentadas pelos participantes desta pesquisa."

Cronograma:

Organização e sistematização dos dados e análises prévias - 02/01/2023 30/01/2023

Coleta de dados nas instituições - 30/10/2022 30/12/2022

Escolha dos caminhos metodológicos - 29/08/2022 30/07/2023

Revisão prévia da dissertação e envio para a banca. 02/05/2023 30/06/2023

Levantamento bibliográfico, organização do projeto e escrita da dissertação - 29/08/2022

30/07/2023 Análise dos dados e escrita final da dissertação - 02/02/2023 30/06/2023

Defesa da dissertação - 01/07/2023

30/07/2022 Orçamento Financeiro: R\$ 2.100,00

de custeio.

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário:

Compreender as relações estabelecidas pelas docentes da Educação Infantil entre as formações oferecidas pela Rede municipal de ensino de Itajaí (SC) e o contexto de suas práticas pedagógicas.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Objetivo Secundário:

1 Conhecer o contexto de formação continuada da Rede municipal de Itajaí, dentre os aspectos históricos, políticos, a sua formatação e a metodologia aplicada.

1 Identificar junto aos professores quais são as perspectivas de formação docente da Educação Infantil na Rede municipal de Itajaí.

2 Verificar quais os saberes desenvolvidos pelos docentes nesses processos de formação, observando quais eles destacam, quais as temáticas de formação são consideradas mais relevantes.

3 Discutir como os documentos curriculares e as políticas de formação da Rede municipal de Itajaí são contemplados nos programas de formação continuada que são oferecidos aos docentes da Educação Infantil.

AValiação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

De acordo com as resoluções CONEP/CNS/MS 466/2012, 510/2016, e considerando as determinações do CEP a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia aos direitos dos participantes, nestes termos esta pesquisa buscará prever e evitar possíveis danos, quanto à possibilidade de danos a dimensão psíquica, moral, intelectual, social ou cultural. Sendo que estes danos podem ser diretos ou indiretos, bem como

numa temporalidade tardia ou de maneira imediata. Considerando a natureza da pesquisa e a perspectiva que a ampara, cuja dimensão humana, o respeito aos docentes participantes e a dialogicidade são basilares, serão envidados esforços para que os riscos de inconvenientes, danos de toda ordem, tanto de forma direta como indireta, sejam os

mínimos possíveis. De qualquer forma, presume-se que alguns riscos, mesmo que mínimos, poderão ser provenientes de: a) tempo a ser disponibilizado pelo/a professor/as responder as perguntas, exigindo assim uma organização prévia; b) a entrevista poderá suscitar algumas lembranças não agradáveis para os/as participantes; c) os/as participantes poderão sentir um certo constrangimento de se exporem para uma outropessoa (entrevistadora).

Ainda sobre esses possíveis riscos, os cuidados tomados serão: a) a participação é de livre e espontânea vontade e anuência do/a participantes; b) garantir-se-á que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) seja de ciência do participante; d) o local, horário e data da entrevista serão acordados conforme a disponibilidade dos/as participantes, priorizando um local que tenha segurança, privacidade e tranquilidade;

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

4 em qualquer momento da entrevista e mesmo após de sua realização os/as participantes poderão sair da pesquisa;
f) os/as participantes terão acesso a transcrição da entrevista, podendo ainda indicar alterações, reduções, revisões, tal como desejarem.

Benefícios:

Em todo o percurso metodológico, serão atendidas as atribuições das resoluções do CONEP/CNS/MS de nº466/2012, 510/2016, que dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais para os seres humanos e para a sociedade a qual está inserido/a, este

estudo buscará promover a pesquisa em condições e locais adequados, bem proverá os esclarecimentos sobre a mesma, de maneira acessível e transparente. As possibilidades de proveito e benefícios podem ser de maneira direta ou indireta, bem como com resultados imediatos ou posteriores ao término do estudo. Os proveitos e benefícios se referem a contribuição na produção e divulgação de conhecimentos sobre a formação continuada de docentes, em especial por considerar neste estudo a manifestação (por meio da entrevista) de professores atuantes na Educação Infantil. Os resultados poderão contribuir nas políticas e ações da rede de ensino, lócus da pesquisa, uma vez que a pesquisadora apresentará o estudo por completo à equipe técnico-pedagógica. Além disso socializará os resultados no âmbito das instituições participantes, em eventos e periódicos especializados, fomentando assim o processo de reflexão e novos estudos sobre o tema.

Serão garantidos todos os direitos aos participantes, desde a recusa de participação, bem como a garantia de confiabilidade das informações pessoais, tendo a privacidade respeitada. A identidade (nome) dos mesmos será omitida nos dados apresentados na dissertação pois cada participante será identificado/a com um código ou outra denominação que garanta o sigilo quanto a fonte. O/A professor/a participante não terá despesas e nem será remunerado por sua participação na pesquisa. Todas as possíveis despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de algum dano decorrente da pesquisa, será garantida a indenização.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisadora respondeu o parecer n. 5.673.104, expedido em 29 de Setembro de 2022, por meio de carta resposta e as alterações foram efetuadas nos documentos.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

O projeto está estruturado e embasado para a análise ética. Em relação aos objetivos apresentados no projeto básico são os mesmos do projeto detalhado e são objetivos passíveis de desenvolvimento para pesquisa científica.

A pesquisadora apresenta critérios de inclusão e exclusão dos participantes.

A pesquisadora anexou, separadamente no sistema da Plataforma Brasil, o instrumento de pesquisa (modelo de entrevista).

A pesquisadora apresenta cronograma e orçamento financeiro de acordo com as condições do projeto.

O texto dos riscos e benefícios foram ajustados nos documentos.

O número de participantes está adequado em todos os documentos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Documentos apresentados nesta versão:

- a) Projeto básico - PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2008435.pdf
- b) Projeto Detalhado - projeto_detalhado.pdf
- c) Carta Resposta - Carta_ao_CEPUDESC.pdf
- d) Instrumento de pesquisa - Roteiro_para_entrevista.pdf
- e) TCLE - TCLE_modificado.pdf

RECOMENDAÇÕES:

Reforça-se sobre a obrigatoriedade do envio do relatório final, para tanto, utilizar link Notificação da Plataforma Brasil. Utilizar o formulário modelo de relatório final do CEP/UDESC.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Pendências da primeira versão:

2 - Solicita-se que os riscos da pesquisa sejam expressos de forma clara no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e demais documentos, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante de pesquisa. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

- 3 Solicita-se informar, com clareza, no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido quais serão os benefícios, diretamente relacionados à pesquisa, para o participante da pesquisa, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 4 Anexar separadamente na Plataforma Brasil o roteiro da entrevista semiestruturada. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerando o cumprimento das pendências, como conclusão, protocolo de pesquisa APROVADO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

A Coordenadoria APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2008435.pdf	07/10/2022 18:06:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_detalhado.pdf	07/10/2022 18:05:26	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Investigador				
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_ao_CEPUDESC.pdf	07/10/2022 18:04:34	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.pdf	07/10/2022 18:00:04	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito

Continuação do Parecer: 5.722.069

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	07/10/2022 17:53:19	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/09/2022 10:11:45	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_ciencia_e_concordancia.pdf	29/08/2022 15:24:13	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Consentimento_Para_Fotografias__V_d_eos_e_Grava__es__maiores_18_anos_2020_1654801160777_3526.pdf	29/08/2022 15:23:17	SILVANA MARTINHA COTA	Aceito

SITUAÇÃO DO PARECER:

Aprovado

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 25 de Outubro de 2022

7 **ASSINADO POR:****Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))****Endereço:** Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC**Bairro:** Itacorubi**CEP:** 88.035-001**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3664-8084**Fax:** (48)3664-7881**E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br